Luis Enrique López
(editor)

# Interculturalidad, educación y ciudadanía

## Perspectivas latinoamericanas




plural
EDITORES

Interculturalidad, educación y ciudadanía
perspectivas latinoamericanas

# Interculturalidad, educación y ciudadanía
## perspectivas latinoamericanas

Luis Enrique López
—editor—






Primera edición: octubre 2009

ISBN: 978-99954-1-248-7
Depósito legal: 4-1-2330-09

Producción
Plural editores
Av. Ecuador 2337, esq. C. Rosendo Gutiérrez
Tel. 2411018 / casilla 5097 / La Paz-Bolivia
www.plural.bo / e-mail: plural@plural.bo

*Impreso en Bolivia*

# Índice

**Introducción** **7**

Primera Sección:
Interculturalidad y ciudadanía

*La interculturalidad para todos en América Latina*
Ruth Moya 21

*Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe*
*Implicancias para la educación*
Álvaro Bello M. 57

*La educación intercultural para todos en el Ecuador: ¿discurso o realidad?*
Sebastián Granda Merchán 77

*¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia?*
Inge Sichra 95

*Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur*
*pistas para una investigación comprometida y dialogal*
Luis Enrique López 129

## Segunda sección: Interculturalidad, ciudadanía y educación superior

*Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe*
Luis Enrique López, Ruth Moya y Rainer Enrique Hamel 221

*La educación superior indígena y el movimiento indígena en Guatemala*
Demetrio Cojtí Cuxil 291

*Pueblos indígenas, educación y transformación de la universidad en Bolivia*
Guido Machaca Benito 325

*Desde la escuela y hasta la universidad: educación propia para un buen y mejor gobierno*
Graciela Bolaños 355

*Os povos indígenas nas instituições de educação superior. A experiência do Projeto Rede de Saberes*
Antonio J. Brand, Adir Casaro Nascimento,
Hilario Aguilera Urquiza 377

*Los desafíos de la formación de profesores indígenas en Brasil: el caso de la licenciatura intercultural de la Universidad Federal de Roraima*
Maxim Repetto, Maria Luiza Fernandes, Isabel Maria Fonseca,
Fabio Almeida de Carvalho 397

*Educación superior y descentramiento epistemológico*
Fernando Prada y Luis Enrique López 427

## Colofón: Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina

*Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina*
Álvaro Bello M. 455

# Introducción

*Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* surge como resultado de la acción colectiva de un conjunto de instituciones, organizaciones, líderes indígenas e investigadores quienes durante los años 2007-2009 nos comprometimos a reflexionar sobre lo que en el campo educativo acontecía en América Latina, raíz de la impronta que en la región habían tenido los movimientos indígenas. Buscamos así, como uno de los textos que se incluyen en este volumen lo plantea, establecer nexos entre cultura, educación y política, a fin de dar cuenta de los procesos en curso, pero, sobre todo para ofrecer, a un conjunto nuevo de interlocutores –nuestros lectores–, pistas que les permitiesen avanzar en el anhelado proceso de interculturalización del sistema educativo, en todos sus niveles, para desde allí avanzar hacia la interculturalización de la sociedad en su conjunto. Los autores de los capítulos que aquí se incluyen nos reunimos más de una vez en los seminarios que con este fin organizamos en Cochabamba (2007), Cuzco (2007), Guatemala (2008) y Manaos (2008), pero además mantuvimos el contacto virtual para avanzar en nuestras reflexiones y llegar a la producción de este libro. A Álvaro Bello y a mí nos toco la grata tarea de propiciar estos encuentros, de motivar las discusiones y de luego dar cuenta de lo que en ellos había acontecido, hecho que nos permite ahora presentarles este volumen.

A medida que avanzaba en la edición del libro tomé la decisión de incorporar, con anuencia de sus autores, algunos otros textos inéditos que añadían cualitativamente a las discusiones que el volumen nos planteaba. Así, pudimos contar con evidencias adicionales desde distintos lugares (Guatemala, Popayán, Cochabamba y Quito) que analizaban casos específicos en los cuales se daba cuenta de las dificultades experimentadas desde los sistemas educativos para avanzar con el postulado de educación intercultural y, desde ese ámbito, plantear la cuestión de la ciudadanía y de un necesario descentramiento epistemológico.

Ninguna de las acciones mencionadas hubiera podido llevarse a cabo de no haber sido por el apoyo que la Fundación para la Educación en Contextos de Pluriculturalidad y Multilingüismo en América Latina (FUNPROEIB Andes), con sede en Cochabamba, Bolivia (FUNPROEIB Andes), recibió por parte de la Fundación Ford.

El proyecto *Acciones de seguimiento en educación ciudadana en contextos multiétnicos de América Latina* buscaba consolidar y reforzar el sentido regional de las acciones que la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI) –promovida y coordinada desde la Pontificia Universidad Católica del Perú, en Lima– había desarrollado, también con apoyo de la Fundación Ford, entre 2003 y 2008, en Bolivia, Brasil, Ecuador, México, Nicaragua y el Perú, promoviendo la formación de liderazgos indígenas, desde una lógica de educación ciudadana intercultural. El nuevo proyecto busco extender y ampliar la acción emprendida: (a) involucrando a un número mayor de actores, (b) promoviendo la discusión sobre ciudadanías interculturales y educación ciudadana intercultural en otros países, y (c) impulsando el diálogo sobre estos temas entre centros de investigación y universidades y organizaciones y líderes indígenas.

El proyecto *Acciones de seguimiento en educación ciudadana en contextos multiétnicos de América Latina* inicialmente se planteó que la cuestión de la ciudadanía había sido reinstalada en las agendas políticas y académicas latinoamericanas, a raíz del creciente ascenso político indígena que marca la vida social y cultural latinoamericana, desde al menos comienzos de los años 1980, pero con diferencias

entre una subregión y otra e incluso entre una zona geográfica y otra de un mismo país. Desde esa constatación se planteó la necesidad de instalar procesos de diálogo entre líderes y organizaciones indígenas y científicos sociales, universidades y centros de investigación involucrados en el desarrollo de propuestas de educación intercultural y/o ciudadanías diferenciadas y/o interculturales y en el análisis de la problemática sociocultural y sociopolítica latinoamericana.

Los diálogos instaurados en el marco de este proyecto –y sobre los cuales se da cuenta en la última sección de este libro, en un esfuerzo de síntesis realizado por Alvaro Bello– buscaban precisamente propiciar miradas comparativas e intercambiar puntos de vista y experiencias entre actores de distintos países y regiones geográficas y socioculturales. Tres subregiones socioculturales y sociogeográficas fueron identificadas para el desarrollo de un número igual de seminarios a realizarse: la subregión andina, con universidades y organizaciones indígenas de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y el Perú; la subregión mesoamericana, con universidades y organizaciones indígenas de Guatemala, Honduras y Nicaragua; y la subregión amazónica, con universidades y organizaciones indígenas de Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador y el Perú.

El volumen que ahora presentamos comprende tres secciones. La primera analiza la relación construida entre interculturalidad y ciudadanía, a partir del surgimiento en la región de la educación intercultural bilingüe, y de la implementación de un conjunto de reformas destinadas a dar cuenta de la diversidad sociocultural y lingüística que caracteriza a la región. En la sección se pone de relieve tanto los avances como también las limitaciones que experimentan nuestros sistemas educativos para responder de manera crítica a las demandas de interculturalidad que el movimiento indígena planteó en interpelación a la educación tradicional que hasta hace no mucho los invisibilizaba completamente. Dos de los textos incluidos en esta sección, de Inge Sichra y Sebastián Granda, analizan lo mucho que aún cuesta pasar de la retórica legal a la práctica escolar transformativa, cuando de educación intercultural para todos se trata; pero, además, ponen sobre el tapete cómo en los

esfuerzos por avanzar hacia la interculturalidad afloran prejuicios históricos que van en desmedro de las lenguas y culturas indígenas, y que se resisten a ceder. Trascendiendo la esfera educativa, Ruth Moya nos lleva a otros ámbitos de la vida social y política en nuestra América multiétnica, pluricultural y multilingüe y, al identificar los problemas que actualmente se confrontan a raíz de las demandas y reivindicaciones de los pueblos indios, nos señala la travesía que es menester seguir en aras ya no de mayor visibilidad y acceso a los servicios del Estado, sino y sobre todo, con vistas a su transformación y conversión en entidades pluri o multinacionales. En esta misma trayectoria se sitúan los textos de Álvaro Bello y de Luis Enrique López. El primero aportando con los cambios que experimenta la democracia en región, a raíz de las demandas de ampliación o modificación de la visión liberal de la ciudadanía, para avanzar hacia la posibilidad de ciudadanías diferenciadas y/o ciudadanías étnicas, como las que hoy plantean diversos líderes e intelectuales indígenas. Ello le exige diferenciar multiculturalismo de interculturalidad, para desde allí derivar implicancias para una educación intercultural para todos. Con similares fines, mi texto "Interculturalidad, educación y política…" traza la trayectoria seguida por la noción de interculturalidad desde que fuera acuñada en América Latina hace casi cuatro décadas en la búsqueda de soluciones a la educación de la población indígena, y hasta la situación actual en la cual, desde esa misma noción, se cuestiona la comprensión liberal de la ciudadanía y se postula la posibilidad de su interculturalización. Implicancias para la educación en sus distintos niveles y modalidades pueden ser también extraídas de este texto, así como, sobre todo, para la investigación sobre interculturalidad, desde nuevos horizontes epistemológicos, en tanto, como se pone en evidencia en prácticamente todos los capítulos de este volumen, la disputa ha dejado de ser solamente política para situarse también en la arena epistemológica y, desde allí, con más fuerza, cuestionar o en algunos casos disputar la hegemonía cultural y política imperante. La cuestión de la desigual distribución del poder, las críticas al multiculturalismo neoliberal y la disputa por la hegemonía cultural y políticas son cuestiones de

fondo que atraviesan esta primera sección y que sientan las bases para un replanteamiento de la educación intercultural así como para la formación ciudadana.

La segunda sección de este libro escudriña la relación entre interculturalidad, ciudadanía y educación superior, a la luz de varias experiencias llevadas a cabo en la región, con vistas no sólo a responder a las demandas y reivindicaciones indígenas, sino y sobre todo de cara a transformar la universidad en sí misma. En su conjunto, los textos incluidos en esta sección interpelan a la universidad convencional, a partir de la constatación de su limitada permeabilidad y disposición al cambio. Al respecto, recuerdo cuando el 2006, en reunión extraordinaria del Consejo Universitario de la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia, a solicitud del PROEIB Andes, el Consejo recibió a cuatro líderes indígenas para escuchar sus puntos de vista y demandas frente a la Universidad. En esa ocasión, una lideresa mojeña del oriente boliviano se preguntaba por qué la universidad no cambiaba y seguía igual, si la Constitución de entonces (2004) ya reconocía la multietnicidad y la multiculturalidad bolivianas. Cuestiones como éstas son abordadas en el capítulo que abre esta sección y que pertenece a Luis Enrique López, Ruth Moya y Rainer Enrique Hamel, quienes desde una visión regional, nos presentan tanto un diagnóstico de la situación como una tipología de programas de educación superior indígena que se desarrollan en la región, bases sobre las cuales identifican sugerencias que podrían contribuir a la interculturalización de la universidad latinoamericana en general.

A esta visión regional le sigue un conjunto de análisis de casos específicos que contribuyen a configurar la relación entre interculturalidad, ciudadanía y educación superior en América Latina. Así, Demetrio Cojtí analiza la difícil relación que se ha establecido entre la universidad guatemalteca y los pueblos indígenas, poniendo énfasis en lo que ocurre cuando los mayas acceden a la universidad. Con base en el silenciamiento deliberado e histórico que se ha hecho de los indígenas y de lo indígena en distintas carreras, como la arquitectura y la medicina, reconoce avances desde la suscripción de los Acuerdos de Paz de 1995 y 1996, que ha redundado en una relativa

multiculturalización de la oferta educativa, sin lograr responder aún a las demandas históricas del movimiento maya que apuntan más bien a una transformación integral de la universidad guatemalteca. Sobre esas bases, este trabajo analiza la vinculación existente entre educación superior y movimiento maya, indagando sobre los tipos de relaciones que se establecen entre los universitarios mayas y el movimiento político indígena, para, desde allí, plantear a las universidades convencionales acciones respecto a la formación de los líderes que el movimiento indígena en Guatemala requiere.

Desde una perspectiva parecida, Guido Machaca revisa la situación boliviana y contribuye con información estadística acerca de la situación educativa de la población indígena y de las limitaciones aún existentes para dar cuenta de las demandas actuales del movimiento indígena, que hoy trascienden la esfera del acceso indígena a la educación terciaria para poner atención en la transformación interna e integral de la universidad boliviana, para asegurar un verdadero y real diálogo de saberes y conocimientos. Recogiendo voces de distintos líderes indígenas, Guido Macha cierra su texto con desafíos que el movimiento indígena tiene por delante en la transformación de la sociedad boliviana, desde el nuevo marco político de la plurinacionalidad, sancionada por la actual constitución de este país, así como de la noción de descolonización que su educación hoy adopta.

Por su parte, Graciela Bolaños aporta a la discusión a través de un apretado resumen de la propuesta autogestionario del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), referente obligado para la educación intercultural bilingüe en toda América Latina, y nos muestra cómo en 35 años han logrado avanzar desde la escuela primaria hasta la universidad propia, una universidad no sólo cultural y políticamente situada sino que también, desde el marco constitucional vigente que reconoce y sanciona derechos colectivos diversos a los pueblos indígenas colombiano, entre ellos los territoriales, se plantea líneas de especialización en las cuales se articulan las tres dimensiones que dan sentido a este libro: interculturalidad, ciudadanía y educación. Desde esa interrelación la Universidad Indígena Intercultural Autónoma del CRIC forma a mujeres y hombres indígenas en especialidades como

gestión territorial autónoma pero también en pedagogía comunitaria, desde la consigna de una "educación propia para un mejor y buen gobierno".

Dos experiencias brasileñas forman parte de la segunda sección de este volumen. Se trata de dos trabajos colectivos producidos desde la Universidad Federal de Roraima y desde una redinteruniversitaria compuesta por la Universidade Católica Dom Bosco, la Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul y las dos Universidades Federales de Mato Grosso do Sul. El texto de Antonio Brand, Nascir Nascimento e Hilario Urquiza, luego de situarnos en la problemática indígena brasileña y de presentar la situación de la educación terciaria de la población indígena, nos introduce a las experiencias acumuladas por el Proyecto Redes de Saberes que reúne a las universidades mencionadas en Mato Grosso do Sul. Pone en evidencia lo difícil que resulta cambiar las estructuras y lógicas centenarias de la universidad, pero sobre todo cuando la demanda de los académicos indígenas trasciende la inclusión, para reclamar más bien atención a la diferencia, quiebre epistemológico que a las universidades les cuesta entender y más aún aceptar. No obstante, se destaca cómo la presencia de académicos indígenas en los programas universitarios anima y aviva la discusión y el diálogo entre los conocimientos occidentales convencionales que la universidad reproduce y aquellos que los indígenas quieren ver hoy reflejados en los programas universitarios. Más importante aún parece ser la repercusión que el proyecto comienza a tener en las comunidades, a raíz del establecimiento de redes de solidaridad entre académicos y comunidades, en sus proyectos políticos de construcción de autonomía y de lucha contra el latifundismo. Esta vinculación enriquece la conciencia crítica de los propios académicos indígenas, hecho que, a decir de los autores, puede abrir posibilidades inéditas para la educación superior en Brasil, más allá de los propios contextos indígenas.

Con similares reflexiones aportan al debate los compañeros del Núcleo Insikiran de Formación Superior Indígena, de la Universidad de Roraima, el cual desde el año 2002 está en la búsqueda de nuevos paradigmas educativos, desde el compromiso que una

universidad pública asume con la causa de los pueblos indígenas, y en respuesta a las demandas del magisterio indígena organizado de esa región del Brasil. Maxim Repetto, María Luisa Fernandes, Isabel Fonseca y Fabio de Carvalho, luego de revisar los antecedentes de esta relación construida en el tiempo entre los maestros indígenas y la universidad, presenta la propuesta política-pedagógica del Núcleo, destacando los tres ejes que la atraviesan: interculturalidad, transdisciplinaridad e investigación, y poniendo también de relieve el papel que cumplen los estudios históricos y los estudios antropológicos en la formación docente, en ambos casos desde el propio cuestionamiento de los paradigmas y las formas desde los cuales estas dos campos son usualmente abordados. Se considera que de la co-responsabilidad entre todos los participantes pueden emerger nuevos paradigmas para la educación intercultural, que incida en una práctica pedagógica innovadora que privilegie la construcción por sobre la reproducción de conocimientos.

La segunda sección del libro cierra con un artículo de Fernando Prada y Luis Enrique López, en el cual se plantea que la educación superior, en general, y la formación docente, en particular, requiere de un replanteamiento epistemológico cuando se trata de buscar respuestas para la formación de profesionales indígenas. A partir de las experiencias del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB Andes), desde la maestría que ofrece, se plantean posibles soluciones que contribuirían a la construcción de una propuesta educativa intercultural para la formación de maestros, y en particular para la preparación profesional de docentes indígenas. Se postula que esta formación exige también reconsideraciones epistemológicas respecto del papel que cumplen el docente y la escuela en las sociedades indígenas, así como acerca del papel que en el proceso formativo debe cumplir el conocimiento indígena, junto a o en contraste con aquel conocimiento que, por procesos políticos e históricos, hemos venido en reconocer como universal. Se plantea que la formación de maestros y maestras indígenas debe situarse en un marco de relocalización de estas dos vertientes de conocimientos, desde una lógica de

complementariedad, aun cuando algunas veces éstos puedan ser vistos como opuestos. Desde esa perspectiva, se plantea que la formación docente y la propia educación formal deben pasar por una etapa de reinvención, a partir de un proceso de traducción y negociación de naturaleza y vocación intercultural.

El texto resumen de Alvaro Bello, con el que cierra este libro, nos permite introducirnos a las discusiones que tuvimos en Cuzco, Guatemala y Manaos. El texto constituye una invitación para que los lectores participen en este debate, y de este modo contribuyan también a la renovación de la democracia. Y es que el libro busca contruir conocimiento contextualizado y situado a partir del hecho que los indígenas han comenzado a ejercer los derechos que la legislación actual y los acuerdos internacionales les reconocen, para sobre esa base seguir avanzando con nuevos planteamientos y demandas. Es en ese camino que se develan posibilidades pero también problemas que es menester atender y analiza. La preocupación compartida por todos los textos reunidos en este volumen es doble, de un lado, es crítica en tanto busca poner de relieve aquello que debe cambiar pero también todo lo que se ha tratado de hacer y es menester mejorar, cambiar o simplemente dejar de lado; pero, de otro lado, es también transformativa en la medida que se sitúa en el horizonte utópico, pero posible, de una interculturalidad duradera.

Hace no mucho apareció en Bolivia un libro escrito por Don Alfredo Tabo, intelectual indígena amazónico de 76 años de edad, quien a fuerza de voluntad y luego de casi dos décadas de esfuerzos por poner sobre el papel su visión de la historia del pueblo cavineño, sociedad indígena que sobrevive en las tierras bajas bolivianas, en los bosques amazónicos, produjo un testimonio de más de 200 páginas. Su libro, como él lo explica en la introducción, constituyó en ejercicio intercultural. Como se podrá ver en los extractos que he tomado de la introducción del "Ecos de voces olvidadas", esfuerzos como los de Don Afredo son fundamentales no sólo para dejar sentado el riesgo que amenaza la supervivencia de los cavineños, sino también porque herramientas de esta índole resultan útiles y necesarias para avanzar en la concreción de

la utopía intercultural. Las múltiples voces que el libro recoge, junto a la de su propio autor, nos recuerdan cuánto queda aún por hacer, pero cuánto es posible avanzar cuando hay voluntad de transformar la realidad:

> Para mí, contar algo de la historia de los cavineños a todos los que quieren saber de ellas es sólo el cumplimiento de mi deber. Hoy en día, la vida los cavineños ha cambiado mucho. Las cosas ya no son como eran antes. No tenemos la misma vida que los antepasados. Ahora ya no. Antes, todo era muy diferente.
> Hoy los jóvenes cavineños conocen bien las ciudades y pueden aprender bien en las escuelas. Así, ya no se dejan abusar como los antiguos. Antes, mucha gente, muchos karayanas, eran abusivos con los antiguos. Pero ahora ya no pueden ser abusivos porque los cavineños saben ya. Los cavineños han aprendido ya. Ahora, los jóvenes saben hablar bien castellano, leer, escribir, contar. Ahora, los jóvenes saben decir y hacer muchas cosas que los antiguos no sabían tanto.
> Pero los antiguos también sabían muchas cosas que los jóvenes ya no saben. Muchas veces, los jóvenes, nuestros hijos y nuestros nietos, no conocen bien la historia y las costumbres de los cavineños. Las costumbres y las creencias se están perdiendo. A veces, eso pasa porque los jóvenes no han visto tanto a sus padres practicar las costumbres y casi no han escuchado la historia nuestra. A veces, es porque ya no les gustan estas costumbres y porque ya no creen nuestra historia. Eso pasa, yo lo he visto con mis propios ojos. Un hombre mayor les narraba a varios jóvenes un poco de la historia de los cavineños, les contaba un cuento, les decía cómo era la vida antes, cómo han sufrido los antiguos; pero ellos casi no le creían. Incluso, uno de los jóvenes dijo: "!Qué va a ser!".
> Algunos jóvenes creen que todo eso es mentira nomás. Creen que nos estamos inventando. Así piensan algunos de ellos. Pero todo eso es cierto. No es mentira pues. ahora, parece que se cree solamente lo que está escrito en un libro. Como la Biblia. Pura escritura no más se cree. Eso nomás. Por eso, yo quería contar un poco la historia de los cavineños en un libro. Así, de esta manera, con este libro, espero que los jóvenes aprendan un poco la historia de su pueblo y que no olviden jamás el sufrimiento de los antiguos.

Pero mi idea con este libro es también compartir con los cavineños mayores porque, aunque a uno le interesan mucho las costumbres, uno no puede saber todo. No se puede. Nadie puede saber toda la historia cavineña y conocer todas las costumbres. Yo me di cuenta de eso cuando iba viajando por las comunidades cavineñas para aprender más con los ancianos que sabían bien. Uno aprende mucho con ellos. Yo he aprendido mucho con ellos.
También quisiera compartir la historia de los cavineños con otros indígenas de Bolivia, con los kayaranas y con los wirakucha para que nos conozcan mejor. Pienso que si conocen así nuestra historia y nuestras costumbres, de repente nos van a entender mejor.

Alfredo Tabo Amapapo, 2009.
El eco de las voces olvidadas. Una autoetnografía y etnohistoria de los Cavineños de la Amazonía boliviana. Copenhaguen: IGWIA. 8-9.[1]

Voces como las de D. Alfredo nos recuerdan la responsabilidad que todos, indígenas y no-indígenas, tenemos respecto de la sistematización de conocimientos y saberes indígenas, así como en el develamiento y divulgación de esa otra historia que la historia oficial interesada en consolidar al Estado-nación negó y optó por invisibilizar. Pero, además, de ello el texto pone de relieve la vocación intercultural de su autor, quien insiste en la necesidad de compartir lo que sabe, apropiándose de un medio que no es suyo; algo de lo que él es consciente. Pero así como los jóvenes a los que se dirige, él también aprendió a leer y escribir hace ya más de 50 años y desde entonces escribe tanto en castellano como en cavineño. Produce textos, como éste, para compartir lo que sabe, un compartir que va más allá del propio pueblo, pues lo que él anhela es que todos los conozcamos y los entendamos mejor.

Volviendo a *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, éste es también un libro polifónico que, como el de

1 Intelectual autodidacta cavineño, versado en su lengua y en castellano y referente obligado para los de su pueblo y de afuera. Su libro de 205 páginas en formato A4 fue editado por Mickâel Brohan y Enrique Herrera. Los editores contribuyeron con otras 104 páginas de notas y bibliografía.

D. Alfredo, convoca a la reflexión y a la toma de conciencia sobre la necesidad de avanzar más decididamente en el complejo proceso de interculturalización de la sociedad latinoamericana. El libro reúne voces y perspectivas diversas, desde el análisis, pero también desde la experiencia de vida: voces de indígenas y no-indígenas que comparten un ideal común: la convivencia entre diferentes y la transformación de la democracia en América Latina.

Este libro es una invitación para todos aquellos que creen que la transformación social y el alcance de una igualdad simétrica y con equidad no son sólo deseables sino posibles. Por eso, mira la escuela y la educación en general, en tanto espacios privilegiados para la formación de las nuevas generaciones. Dado que se trata de modificar la conciencia nacional que la escuela históricamente forjó, hoy nos toca apuntar a la transfomación de esa misma conciencia por la vía de la interculturalización, para lo cual cabe poner en marcha en una educación ciudadana intercultural para todos, indígenas y no-indígenas. Tal situación nos coloca ante la necesidad sea de instalar o de profundizar el diálogo entre el movimiento indígena y el mundo académico en torno al papel que debe cumplir la educación en estos nuevos tiempos de redefinición identitaria, cultural y política en la región. Tal intercambio intercultural e interétnico debe además situarse en el marco de la lucha frontal contra el racismo y la discriminación que aún marcan la vida social de la región y que obstaculizan la consolidación y el ejercicio de la democracia.

Luis Enrique López
Guatemala, septiembre 2009.

# Primera Sección:
# Interculturalidad y ciudadanía

# La interculturalidad para todos en América Latina

*Ruth Moya*[1]

## Introducción

Este documento tiene como intención revisar la discusión en torno a la interculturalidad y precisar sus conceptos y tendencias y esclarecer las diferentes dimensiones de las cuales los conceptos de interculturalidad desarrollados en América Latina tendrían incidencia en la vida social en general; relacionar el concepto de interculturalidad con el desarrollo de la educación en general y de la educación intercultural bilingüe (EIB) en particular, así como contribuir al posicionamiento respecto a los distintos sentidos asignados a esta noción en las distintas sociedades nacionales, sus organizaciones y movimientos, así como sus instituciones. La idea es que los conceptos y posiciones asumidas puedan incidir en la toma de decisiones en función del apoyo al desarrollo de la educación para el mejoramiento de la misma y de las relaciones sociales expresadas en el incremento de la calidad de la vida material y espiritual de los pueblos indígenas, las comunidades afrodescendientes de América Latina y los sectores más vulnerables y excluidos de las respectivas sociedades nacionales.

---

1 Doctora en Lingüística. Actualmente asesora de la oficina de IBIS Dinamarca para la región centroamericana, con sede en Guatemala.

## La interculturalidad en América Latina: sus fuentes teóricas y sociales

La noción de interculturalidad puede examinarse tanto desde una dimensión teórica como desde una dimensión política. En América Latina, una y otra dimensiones a veces se superponen, se vuelven simultáneas y hasta se funcionalizan y contradicen porque forman parte de los idearios sociales y de las luchas políticas de los movimientos y organizaciones indígenas durante al menos las dos últimas décadas. Ante la emergencia de las demandas indígenas los Estados han respondido con una gama de mecanismos: el desarrollo de normas jurídicas, la creación de instituciones, la incorporación de funcionarios indígenas a cargo de las instituciones creadas con el propósito de responder a las demandas indígenas. En casos como Guatemala, Ecuador y Bolivia, existen funcionarios indígenas de alto nivel en instituciones vinculadas al desarrollo de políticas sociales.

Como ocurre con otras nociones, la de interculturalidad no se ha desarrollado ni asimilado de manera homogénea y, es precisamente en los núcleos de poder indígena continental (Mesoamérica y los Andes) donde éstas son más controversiales y, simultáneamente, donde se proponen más soluciones y sentidos.

## Los prolegómenos en la Colonia temprana

La diversidad geográfica, histórica, cultural y lingüística de lo que hoy es América Latina siempre fue reconocida y admitida por el poder colonial. Más aún el mundo nuevo aparecía como deslumbrante y lleno de posibilidades infinitas de extracción de recursos naturales y de la fuerza de trabajo indígena. El punto esencial no era por tanto la admisión de la diversidad sino la utilización de esa diversidad en función de un modelo único de relaciones sociales y económicas. Ese modelo configura la legitimidad "universal" de las relaciones coloniales.

Las desigualdades en el orden económico y social se legitiman a partir de las ideologías de una igualdad supra-terrenal y supra-natural

(la "igualdad ante los ojos de Dios"). Así se crea el imaginario de la homogeneidad; los seres pueden ser portadores de "humanidad" y, al mismo tiempo, ser desiguales como seres sociales. Esta desigualdad se expresaba jurídica y administrativamente con la creación de la República de Españoles y la República de Indios en las colonias españolas. La figura del Protectorado de Indios, con variantes, también se empleó por Inglaterra en sus colonias americanas del llamado Caribe inglés.

## La República y la impronta del liberalismo en las nociones de ciudadanía

El liberalismo social propuso la igualdad de los seres humanos en la ciudadanía, aunque la diferenciación social y económica no solo persistía sino fundamentaba el nuevo orden social en las nacientes repúblicas. De hecho, la "ciudadanía" en sí misma no era accesible para todos, como de ello dan cuenta los requisitos exigidos para ser ciudadano (tener ingresos económicos, ser católico, saber leer y escribir, tener la edad necesaria). Estas diferencias, fundamentalmente desde los años sesenta y setenta del siglo XX, fueron explicadas, desde algunas vertientes del indigenismo, como relaciones de dominación (o relaciones "dominicales") y de colonialismo interno.

## La campesinización de los indígenas y su desindianización

Las luchas agrarias impulsadas por las comunidades indígenas dieron lugar, a nivel ideológico, a concebir estas luchas como luchas campesinas y, por tanto, el concepto de campesino se impuso sobre el de indígena. Así, tienen lugar procesos de desindianización y de ciudadanización que plantean que el campesino, en tanto ciudadano, tiene el legítimo derecho de convertirse en propietario de la tierra. Se expande un mercado de tierras y las comunidades, fundamentalmente aquellas que subsistían en las sedes civilizatorias indígenas, comienzan a perder sus tierras colectivas. Este proceso continúa hasta

el momento apelando ahora al derecho de los individuos indígenas o afrodescendientes a la tierra.[2]

## El indigenismo y las relaciones interétnicas

Casi simultáneamente surgen y se debaten las ideas de las relaciones interétnicas, aludiendo a veces, y omitiendo la mayoría de las veces, las relaciones interclasistas entre etnicidades. La etnicidad explica las peculiaridades culturales pero no se devela la imposición de un orden civilizatorio supraétnico, configurado desde las élites coloniales.

## La emergencia indígena y el surgimiento y desarrollo de la interculturalidad

Desde los setenta, a la discusión de la interetnicidad le sigue la discusión de interculturalidad, casi confundida con la primera, al inicio de su desarrollo. Más adelante, pero casi simultáneamente, le siguen los debates acerca de las relaciones entre etnia y clase. Una de las conclusiones que arroja este debate es que las clases elitarias latinoamericanas coinciden con las etnias dominantes. Este es, por decir lo menos, un curioso resultado ya que las élites si bien se percibieron como "blancas", nunca se percibieron como "etnia". Stavenhagen (1980) las llamó etnocracias. Las etnocracias, en este análisis, anulan e invisibilizan las etnicidades y se arrogan la representación de los intereses de todos, incluidos los sujetos colectivos cultural y socialmente diversos.

2 La posibilidad individual de comprar y vender las tierras ancestrales o concedidas por el Estado en el siglo XIX es el punto crucial de los desacuerdos indígenas ante la propuesta de Ley Indígena auspiciada el BID/PAPINH en Honduras En su versión actual, el anteproyecto auspicia el mercado de tierras, especialmente para el caso de los isleños negros (2008).

## Los elementos fundacionales de la nación en crisis o la nación inconclusa

Siguiendo la línea de reflexión sobre el rol de las etnocracias puede decirse que el debate fundamental es la legitimidad de su representación política. Ocurre que las clases gobernantes ejercen el poder a través de las leyes, las instituciones y las prácticas que sustentan el Estado-nación. Gracias a las construcciones ideológicas que tales aparatos generan se explica el temprano desarrollo de las identidades republicanas, por definición identidades supra étnicas. De allí que surja la "mexicanidad", la "guatemalidad", la "peruanidad", la "ecuatorianidad", etc., como el ideal a seguir y como el deber ser de todos los ciudadanos, más allá de toda diferencia étnica o socioeconómica. Es por tanto "la" identidad "nacional" la que va a subsumir a las identidades étnicas y va a servir de pivote para manipular las identidades de clase, fundamentalmente a través de los partidos políticos. Sin embargo, como bien sabemos en América Latina, la constatación de que el llamado "proyecto nacional" no logró proveer de bienestar a sus ciudadanos dio nuevamente paso a ideas de la nación inconclusa, es decir, de la nación que para procurar el bienestar debía reordenar las relaciones sociales e incluso reindependizarse o refundarse. Los movimientos sociales cuestionan los elementos fundacionales del Estado-Nación y, al mismo tiempo, evidencian la inoperancia y la ineficacia de los partidos políticos tradicionales para lograr el prometido "bienestar común" o "bienestar ciudadano".

Como se verá más adelante, los movimientos indígenas -en países donde los indígenas tienen un peso mayoritario o un peso político significativo-, desarrollan movimientos ideológicos de "indianización" no sólo de los servicios sociales sino del aparato del Estado; estas ideas van a competir o a complementarse con las de la nueva ciudadanía intercultural (cf. por ejemplo los trabajos en Alfaro et al 2008).

En otro orden, para los países signatarios del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en principio, los

derechos colectivos se suman a los derechos individuales. La cuestión está en que para ejercer los derechos colectivos se requiere no sólo tener "conciencia de sí" sino "conciencia para sí", proceso que puede ocurrir a partir de la afirmación de la identidad.

## De la guerra interna a la paz y al reconocimiento de las diversidades

No puede obviarse en este análisis los procesos de guerra interna que se desarrollaron en América Latina, fundamentalmente entre los años 1970 y 2000, en la Región Centroamericana y en diversos países sudamericanos.

Los procesos de paz en Centroamérica abrieron disímiles espacios de negociación en el seno de sus sociedades nacionales. El proceso de paz de Guatemala (1995-1996) es uno de los más paradigmáticos, fundamentalmente por haber terminado formalmente con uno de los mayores genocidios contemporáneos del continente, cuyas víctimas son mayoritariamente mayas.

La paz y el tránsito a procesos de democracia representativa en Centroamérica dieron lugar al reconocimiento de las diversidades étnicas. Las luchas autonómicas en la Costa Caribe de Nicaragua y los Acuerdos de Paz en Guatemala dieron paso, en el país respectivo, a formas políticas de reconocimiento de las diversidades étnico- sociales. En el ámbito educativo, estas transformaciones permitieron, en Nicaragua, la creación del Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR). En Guatemala, la Reforma Educativa reconocía los derechos de los pueblos maya, xinca, garífuna y ladino. El reconocimiento como "pueblo" de la etnia ladina se explica por los esfuerzos que para entonces hacía la sociedad guatemalteca, incluidos los ladinos o los mayas latinizados, en favor de la reconciliación interna. La Firma de la Paz en El Salvador no arrojó resultados específicos a favor del reconocimiento de los derechos indígenas.

El aludido tránsito a la de democracia representativa, tanto en Guatemala como en Nicaragua, arroja como principales resultados lo siguiente:

a) La ampliación de las bases jurídicas[3] que amparan los derechos de los pueblos indígenas y de las comunidades afrodescendientes.
b) La modificación o creación de instituciones públicas encargadas de amparar los derechos colectivos en diversos ámbitos, pero particularmente en el de la administración de la justicia.
c) La creación o modificación de la prestación de servicios sociales públicos, particularmente en educación y salud, dando lugar a la generación de políticas públicas a favor de la prestación de tales servicios a los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes.
d) La ampliación de la participación de funcionarios indígenas de alto rango en los niveles central o departamental-regional.
e) El incremento de autoridades indígenas elegidas por votación popular en órganos de los gobiernos locales (alcaldías, municipios) o en niveles nacionales.

En los Andes, la eliminación de Sendero Luminoso en el Perú no trajo consigo cambios significativos para los pueblos indígenas. En el denominado "Fujimorato" no se avanzó en medidas concretas sobre derechos indígenas aunque, de todas formas, se incrementaron canales institucionales de participación social, hecho que se sucede con el gobierno de Toledo y el actual gobierno aprista de Alan García (Remy 2006). En el campo educativo, se continuó con el tratamiento de la EIB como un servicio educativo destinado exclusivamente a las comunidades "campesinas" de los Andes y a los indígenas amazónicos. El apoyo estatal no ha sido muy significativo, aunque intelectuales involucrados en la educación e incluso autoridades locales, han buscado institucionalizar las experiencias de EIB como una política de los gobiernos descentralizados (Zavala 2008). Evidentemente, la paradoja radica en el hecho de que esos mismos esfuerzos por la

3 El mayor desarrollo regional de un marco normativo que ampare los derechos indígenas ocurre en Guatemala, sin que eso signifique necesariamente el ejercicio pleno de esos mismos derechos. Para una revisión de este marco normativo, ver Flores (2002).

institucionalización dan cuenta del poco apoyo del nivel central del gobierno.

### Mayor participación indígena en las votaciones y diversidades

La crítica de los movimientos indígenas sudamericanos a los partidos tradicionales los condujo a participar en elecciones públicas, a través de movimientos propios. Esto ocurre en Colombia, Ecuador y Bolivia. En Bolivia, desde la última década, el electorado comunitario lleva al poder local a líderes indígenas (Albó 1999 y 2003) y finalmente contribuye al triunfo de Evo Morales como presidente de la República. En Centroamérica, se incrementó el número de indígenas electos como representantes para los gobiernos locales o para los Congresos nacionales.

El fenómeno social más interesante es que no sólo los movimientos indígenas sino los movimientos urbanos y rurales de la sociedad civil han luchado por transformar las bases constitucionales para amparar los derechos de los pueblos indígenas.

## ¿La interculturalidad o la diversidad cautiva?

La interculturalidad va más allá de las relaciones entre culturas. Supone el reconocimiento del "otro" y la afirmación de sí mismo. Este tipo de reflexión ha aportado mucho a las concepciones de educación intercultural ya que postulan que una de las primeras obligaciones o tareas de un pueblo es la de "ser" y para "ser" es preciso apelar a los elementos cohesionadores que vienen de la historia común, de las relaciones con el entorno, la cosmovisión, los valores, el idioma, entre otros, los cuales deben ser revalorados y desarrollados para romper con la opresión; también está la similitud de problemas derivados de la explotación, la exclusión, la marginación económica y social. La ruptura de estas condiciones desventajosas da lugar a un nuevo enfoque de la "gobernabilidad", la democracia y la participación social.

La interculturalidad no es solamente la "relación entre culturas", sino "la relación entre culturas en conflicto" y que concurren en una única y sólida estructura de poder configurada desde la razón colonial. Por esto mismo, la "concurrencia" cultural no puede ser vista sólo como un epifenómeno de la ideología (aunque sea cierto) sino como la existencia de contradicciones entre los sujetos sociales portadores de las culturas insertas en una estructura de poder, a su vez definida por las ya aludidas relaciones de clase y de opresión cultural. Al interpelar la naturaleza de esas mismas relaciones socioeconómicas y culturales, se interpelaba la naturaleza del Estado y, en consecuencia, la de los modelos de desarrollo impulsados desde las clases elitarias de las sociedades nacionales.

Es preciso reconocer que algunos de los defensores de la interculturalidad manejaban criterios idealistas de cultura, derivados de escuelas estructuralistas de la semiología, la lingüística o la antropología, para quienes la cultura debía ser explicada en tanto sistema de símbolos. Los préstamos metodológicos de estas disciplinas para los análisis de la cultura empañaron aquella otra visión más política que entendía las bases materiales y simbólicas de las culturas en los escenarios de poder. La bien fundada crítica a la interpretación "culturalista" de los hechos culturales sin duda ha dado lugar a una mejor comprensión de la complejidad cultural e intercultural. Lamentablemente, se han desarrollado expresiones de los fundamentalismos culturales sustentados en matrices culturales supuestamente universales. Este "universalismo" al revés puede resultar igualmente improductivo para los intereses indígenas.

## ¿Dialogo productivo o diálogo de sordos?

Desde los años noventa surgen las nociones del "diálogo" y la "interacción comunicativa" entre los dialogantes indígenas y no indígenas[4]. El supuesto es que los intervinientes en el diálogo han construido las con-

4 Estas ideas del "encuentro" y el "diálogo" se enmarcan en las celebraciones del V Centenario del descubrimiento de América, denominado por los españoles y por sus seguidores el "encuentro de dos mundos".

diciones del diálogo. La crítica a esta postura es que *el diálogo no es posible en condiciones de desigualdad*, pues se pierden de vista las contradicciones existentes, cada vez más profundas en el nuevo contexto de la globalización mundial (Moya, R. 2004). Sin embargo las posibilidades del diálogo aparecen siempre como una tentación y por ello precisamente los movimientos indígenas, y los movimientos sociales en general, se han comprometido con procesos de diálogo, a veces para conseguir magros acuerdos y la mayoría de las veces para no llegar a nada. La opción del diálogo es tanto más tentadora cuanto más se aproxima a las nociones de la "ciudadanía intercultural" y a la construcción de una movilización por y para los intereses de los "ciudadanos".

En esta discusión teórica y política existe el riesgo de que los pueblos vuelvan a opacarse como sujetos colectivos para cobrar sentido solo en tanto sujetos individuales. Hay otros puntos críticos aquí, por ejemplo, la concepción, bastante generalizada de que lo colectivo se resuelve en el ámbito local, cosa que no es así o al menos no es así siempre. Este tipo de discusión tiene que ver sobre todo con el reconocimiento de los derechos indígenas en el ámbito jurídico. Más allá del reconocimiento intelectual –en incluso legal e institucional- del pluralismo jurídico, la cuestión del ejercicio de derechos colectivos se ha reducido -las más de las veces-, a la penalización de los delitos o transgresiones menores que ocurren en el ámbito comunitario y donde los transgresores y los afectados son miembros de la misma unidad o colectivo sociohistórico y cultural. En rigor no están ni claros ni suficientemente desarrollados los mecanismos para el ejercicio de derechos colectivos fuera de los ámbitos comunitarios, o de unidades administrativas menores, razón por la cual son tan valiosas las experiencias indígenas que han llevado los casos de transgresión de los derechos colectivos, (sobre todo sobre sus recursos naturales) a las cortes internacionales, sentando con ello las bases para una nueva jurisprudencia y para una nueva dimensión y comprensión de las relaciones interculturales encarnadas en las estructuras del poder extraterritorial. Lo interesante de las experiencias consiste en el hecho de que los imputados de las transgresiones a los derechos colectivos ya no son individuos sino corporaciones transnacionales.

Con todo, todavía estamos a medio camino en la reflexión de cómo tratar la cuestión de *los derechos en los temas estructurales* de las realidades sociales indígenas y no indígenas. Allí podría estar la clave para entender una nueva dimensión de los derechos colectivos. Dicho de otro modo, en la medida en que entendamos la dimensión colectiva de las cuestiones de seguridad ecológica, seguridad alimentaria, seguridad territorial y paz, para mencionar algunos ejes, estaremos más en sintonía con una nueva reflexión sobre interculturalidad. Es en este escenario conceptual donde se pueden hacer diversas contribuciones, facilitando la producción de conocimientos y reflexiones e impulsando experiencias que a su vez arrojen nuevos conocimientos válidos para la expansión y sostenibilidad de relaciones más democráticas.

## Multiculturalidad y multietnicidad vs. pluriculturalidad y plurietnicidad

Los conceptos de multiculturalidad y multietnicidad tienen su paralelo en los de pluriculturalidad y plurietnicidad. Pero como todo paralelo, tales conceptos se aproximan pero no se encuentran. La diferencia más sustantiva radica en los orígenes mismos del concepto de "multiculturalidad" que admite la "tolerancia"[5] entre culturas y la "coexistencia", de la diversidad etnocultural, en contextos en los cuales los portadores de culturas diversas a la cultura entendida como "nacional" son, en rigor, migrantes.

## Migración indígena: el aislamiento forzoso

En el caso de los migrantes indígenas éstos son compulsivamente expulsados de sus tierras y territorios, primero a los centros urbanos y

5 Este matiz del concepto de "multiculturalidad" se debe al hecho de que la noción surgió en Europa y Estados Unidos y se dirige de manera preferente a los nuevos migrantes que deben integrarse al modelo arquetípico de sociedad y de nación. Gracias a la "tolerancia" se puede constatar y admitir las diferencias del "otro".

luego a centros rurales o urbanos de los países centrales. La migración, como sabemos, tiene como explicación fundamental, la desestructuración de las formas de vida y de subsistencia, la falta de empleo y de oportunidades para lograr mínimas condiciones de bienestar.

Sugeríamos previamente que versiones más avanzadas de la noción de multiculturalidad llegan a postular que es preciso que los hechos culturales privados se conviertan en hechos culturales públicos y que, en este pasaje de lo privado a lo público, puedan ocurrir reordenamientos diversos, que favorezcan una inserción menos penosa, e incluso exitosa, de los migrantes. En otras palabras, los sujetos "diversos" debían interrelacionarse adecuadamente con las formas de ser de la sociedad receptora y aceptar las visiones que de sí misma tiene dicha sociedad. Se trata, en este sentido, de una diversidad "adosada", donde un sujeto social diverso está junto a otro o a otros sujetos sociales diversos y donde todos los sujetos sociales diversos deben funcionar con parámetros idénticos.

Vale la pena recordar aquí las bien conocidas decisiones de Estados Unidos y de los países de la Unión Europea respecto a cerrar sus puertas a la inmigración latinoamericana, medidas restrictivas que se incrementarán en el actual marco de la recesión económica mundial. Sus efectos más inmediatos ya se dejaron ver a fines del 2008 e intensificado el 2009, como puede deducirse del decremento e incluso el crecimiento negativo de las remesas enviadas por los migrantes a sus familias, las deportaciones o el retorno forzoso de los migrantes a sus comunidades de origen debido a la falta de empleo y, nuevamente, la dolorosa experiencia de la ruptura familiar aunque en esta etapa esta ruptura significa que parte de la familia –el segmento más joven -, se quede en el país del destino migratorio.

## Los refugiados de guerra, los desplazados por la guerra, los retornados y reubicados de guerra

Un fenómeno social que tiene que ver con procesos recientes o actuales de guerra interna de los países de la región latinoamericana abre nuevos derroteros para la reflexión acerca de la interculturalidad.

Dos ejemplos sirven para ilustrar esta situación: el de Centroamérica, especialmente los casos de El Salvador y Guatemala y Colombia. Guatemala y Colombia ejemplifican los más extensos periodos de guerra interna en la historia contemporánea. Los conflictos armados internos obligaron a desplazamientos de grupos humanos enormes con el propósito de salvaguardar su vida. En el caso de los salvadoreños y de los mayas guatemaltecos, las víctimas se desplazaron fundamentalmente al sur de México y, en menor grado, a otros países de Centroamérica como Costa Rica y Honduras.

En Guatemala, con los Acuerdos de Paz de 1996, se establecieron condiciones para el retorno de estos desplazados a su patria, hecho que tomó algunos años. Tanto en el desplazamiento e inserción en el país receptor como en el retorno a Guatemala se dieron de facto situaciones de una interculturalidad forzosa, pues los desplazados no pertenecían a una sola etnia maya ni hablaban el mismo idioma y, en el seno de la sociedad receptora debían aprender a manejarse fundamentalmente en castellano y, en menor grado en una lengua indígena. Al retornar a Guatemala no siempre pudieron volver a sus comunidades de origen ni al seno de sus familias y fueron reubicados en distintos lugares donde fueron forzados a formar islas pluriétnicas y plurilingües, donde a menudo ya no podían usar su lengua original porque la habían olvidado o porque sus hijos ya no la aprendieron y debieron comunicarse en español. Es el ejemplo de lo ocurrido en Ixcán, a donde fueron ubicadas personas y familias mayas de distinto origen étnico.

En un estudio comparativo de las migraciones y los desplazamientos forzados en Centroamérica y Colombia (Casasfranco 2002) y realizado con información de fines de los noventa e inicios del 2000, se establecen similitudes y diferencias entre tales contextos, en general caracterizados por la existencia de procesos de pacificación en Centroamérica y de recrudecimiento del conflicto en Colombia.

Algunos de los elementos coincidentes de este estudio son:

a) El origen agrario del conflicto armado, que no logro solucionarse con las propuestas de reforma agraria, la agudización de la crisis económica y la emergencia de la protesta política y social.

b) La progresiva urbanización del conflicto.
c) En ambos contextos la participación activa de movimientos guerrilleros beligerantes, el tratamiento militar del conflicto y el paramilitarismo.
d) Los procesos de negociación entre los alzados en armas y los gobiernos, produciéndose el fenómeno de los desmovilizados, reinsertados, retornados, reasentados, etc. con efectos importantes a nivel económico, social y político institucional.
e) En ambas regiones ha sido importante el porcentaje de mujeres, niños y jóvenes desplazados y migrantes, lo que ha introducido a este fenómeno social peculiaridades de género y generacionales.
f) El conflicto armado y la crisis económica de Centroamérica ha ocasionado una migración extra regional.

Algunas de las diferencias establecidas en este mismo estudio son:

a) En Colombia ha habido un proceso de colonización armada de carácter histórico (ligada a la lucha entre los dos partidos tradicionales, la presencia de la guerrilla y el narcotráfico).
b) Desde mediados del siglo XX en Colombia las migraciones forzadas y los repoblamientos han cambiado la diversidad sociocultural de las regiones y las formas de arraigo.
c) El desplazamiento en Colombia ha sido una táctica de guerra que ha llevado a la homogenización política y al control armado de los territorios.
d) En Colombia los desplazamientos a los centros urbanos han sido masivos a diferencia de Centroamérica.
e) Aunque en Guatemala, Nicaragua y El Salvador se dieron procesos de homogenización política de las regiones durante el conflicto, dicho control no es comparable al que ocurre en Colombia.
f) En Colombia a la problemática agraria y falta de participación política se agrega el crecimiento del narcotráfico, el para-militarismo, y el control y la explotación de los recursos estratégicos.

g) En Centroamérica -más que en Colombia- la migración internacional es significativa para las familias, debido al rol de las remesas en la economía familiar, pero es igualmente importante para los procesos de transculturación y sus efectos en el desarrollo local. (Casasfranco, 2002: 72; 105-107).

La situación descrita para Colombia a inicios de la década del 2000 ha cambiado muchísimo. Los pueblos indígenas del sur colombiano, agredidos por el ejército, la guerrilla y los paramilitares, que se han visto obligados a desplazarse hacia el Ecuador, especialmente hacia la frontera norte. Sólo en el año 2008 se desplazaron al Ecuador alrededor de 50 mil colombianos. Los pueblos indígenas transfronterizos, como los awa kwaiker, ubicados de lado y lado de las márgenes del río San Juan, están obligados a esconderse de la represión de la guerrilla y del ejército escondiéndose o refugiándose en territorio ecuatoriano, pero así mismo algunos awa kwaiker ecuatorianos se han desplazado por la selva amazónica de Colombia, hacia el Putumayo, con la esperanza de alejarse de los escenarios de guerra. En cualquiera de los dos casos estos desplazamientos forzosos han implicado la pérdida del nexo con el territorio ancestral, la pérdida de la lengua kwaiker a favor del castellano. Otros pueblos como los emberá de Colombia, también huyendo de la guerra interna de Colombia se han ubicado en la Costa ecuatoriana, en la provincia de Esmeraldas. Allí ya se les ha reconocido un territorio.

Los desplazamientos forzados en Colombia afectan de manera más aguda a los niños, niñas y jóvenes, quienes exhiben las mas precarias condicione de salud, nutrición, educación. Según un informe de la *Procuraduría General de la Nación* y de la *Procuraduría Delegada Preventiva en Materia de Derechos Humanos y Asuntos Étnicos* (2007: 26) el 32% de las personas inscritas en el *Registro Único de Población Desplazada* corresponde a niños y adolescentes.

En este mismo documento (2007: 43 y ss), la ACNUR, Agencia de la ONU para los Refugiados, establece un "Balance de las políticas públicas para la atención integral al desplazamiento forzado en Colombia".Si bien no se analiza de modo especifico a los pueblos

indígenas, sí existen algunas menciones explicitas a la situación de pueblos indígenas y comunidades afro colombianas, en los siguientes aspectos:

a) La *Atención Humanitaria de Emergencia*, que "[…] deberá adaptarse a las necesidades culturales".
b) Los programas de AHE deben ser "culturalmente apropiados".
c) El acceso de los niños, niñas y jóvenes a: agua y saneamiento básico; alimentación nutritiva y equilibrada; alojamiento y vivienda básicos; vestido adecuado; servicios médicos y de saneamiento; transporte adecuado, y que todos estos programas "deberán estar adaptados culturalmente".
d) Los programas de salud "[…] deberán, en la medida de lo posible, respetar la medicina tradicional de los pueblos indígenas (plantas, animales y minerales necesarios) y de las comunidades afro colombianas".
e) En educación deberá garantizarse el acceso a una educación culturalmente apropiada para niños y adolescentes.
f) La vivienda y hábitat "serán acordes con los procesos culturales".
g) El uso del tiempo libre en actividades deportivas, recreativas o culturales que forman parte de la rehabilitación, serán acordes con los procesos culturales propios de niños y jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas (ACNUR, En: Procuraduría General de la Nación y de la Procuraduría Delegada Preventiva en Materia de Derechos Humanos y Asuntos Étnicos, 2007)

## El multiculturalismo crítico

En el escenario latinoamericano la discusión sobre la multiculturalidad sigue, de alguna manera, otros cauces, dando lugar al llamado "multiculturalismo crítico". Desde este posicionamiento se parte de que la diversidad está históricamente determinada por la naturaleza de las contradictorias relaciones sociales. Se plantea por tanto que la

obligación del Estado es dar respuestas a las desigualdades de distinto orden, a través de políticas públicas, en cuestiones como educación, salud, etc. Todo este nuevo comportamiento del Estado ante sus ciudadanos conduciría a la institucionalización de las políticas de interculturalidad, como lo planteaba Ernesto Díaz-Couder, reflexionando de modo especial, aunque no exclusivo en la educación indígena mexicana. En términos lingüísticos, la noción de "multiculturalidad" tiene su correlato en la de "multilingüismo".

En América del Sur más bien se ha empleado el concepto de "pluriculturalidad" y "plurilingüismo",[6] La noción de "pluriculturalidad" por su parte se distancia de la de "multiculturalidad" porque no se aplica a los migrantes sino a los pobladores originarios o mestizos. Por el contrario, son los colonizadores o los neocolonizadores los que imponen a los pueblos originarios o a los implantados forzosamente a través de la esclavitud, la "racionalidad colonial" de un modelo de Estado, de nación, y en general, de cultura y de desarrollo.

6 Siguiendo a la escuela catalana de sociolingüística que reclamaba para el caso de España la noción de una España plurilingüe, atravesada por relaciones de diglosia social. Esta vertiente del pensamiento contribuyó a mirar los hechos sociales de la diglosia. La diglosia es, desde la perspectiva de la sociolingüística, un fenómeno que ocurre en situaciones de bilingüismo social y en la cual las funciones sociales de las lenguas están altamente diferenciadas. Ferguson, en l959, acuñó este término, distinguiendo para ello, las lenguas "A" con funciones de prestigio, generalmente funciones públicas (educación, gobierno, etc.) y las lenguas "B" con funciones carentes de dicho prestigio y circunscritas al ámbito doméstico. como un fenómeno característico de las sociedades con relaciones coloniales en su interior, de modo que la subordinación de una lengua a otras en rigor se explicaba por la superioridad de una clase social, la portadora de la de lengua "dominante" a los sectores sociales portadores de las lenguas y culturas dominadas. En la relectura latinoamericana de las ideas de Ninyoles en lugar de que exista una referencia a lenguas o sociedades ahistóricas se establecen las relaciones sociolingüísticas entre comunidades socio históricas, de modo que en lugar de hablar de la lengua "A" se hablará de la lengua "dominante", y en lugar de la lengua "B" se hablará de la(s) lengua(s) dominada(s), hecho que explica mejor las situaciones de bilingüismo entre lenguas indígenas y las lenguas europeas.

Las críticas al indigenismo llevaron a más de un autor a señalar que el vacío teórico más importante era precisamente el de haber ignorado la existencia de las relaciones coloniales y neocoloniales en América Latina. Unas, las primeras, forjadas en el despertar capitalista de España y las otras, más recientes y amparadas por los Estados elitarios latinoamericanos. En ambos casos se ignoraba la naturaleza de las relaciones sociales de esta diversidad cautiva. La pregunta obligada, como se dijera antes, era si debía asumirse conjuntamente las nociones de etnia y clase como eje analítico de esas contradicciones sociales.

Pensadores como Bonfil Batalla plantearon la idea de un "México profundo", que no era otro que ese México subalterno a merced de las élites. Una crítica a esta idea es que para la estructura social mexicana (o latinoamericana para extender la idea a otros ámbitos del análisis) las relaciones de poder ejercidas por las élites son tan profundas como las relaciones de las clases subalternas, porque gracias a esa profundidad y densidad esas mismas élites están en condiciones de subordinar a las clases y a los sectores subalternos. Como ya lo señaláramos al referirnos al pensamiento de Stavenhagen las etnocracias latinoamericanas han fungido como representantes del interés colectivo (no solamente indígena), pero sus efectos devastadores se han dejado ver de modo particular en los sectores más pobres de las sociedades latinoamericanas y, entre ellos, en los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes.

En América Latina la democracia electoral ha amparado la perversión del racismo y la existencia de sociedades profundamente polarizadas que han asumido la "naturalidad" de las relaciones sociales contradictorias. Esta "naturalidad" (ligada al fisiocratismo) no busca explicar estas contradicciones pero deja el resquicio de las libertades individuales como una puerta abierta para la superación individual de tales condiciones opresivas. El "sueño latinoamericano" de la igualdad ciudadana ha dado paso, como se ha sugerido previamente, a las posibilidades de ser iguales pero diferentes.

Recientemente, Díaz-Polanco (2006) hablando de las relaciones entre etnia y poder ha señalado que las etnias dominantes son capa-

ces de "etnofagia" cuando la diversidad cultural es una "diversidad dominada". Estas ideas nuevamente ponen de relieve la cuestión de la racionalidad colonial y de la "colonialidad" de los comportamientos sociales. La desconstitución de la colonialidad daría paso, entre otros, a la "descolonialidad del saber", asumción importante para el caso de la educación, aunque todavía no existan más que intuiciones acerca del modo de cómo operar esta descolonización del saber. Esta es sin embargo una idea importante para comprender mejor las posibilidades de interculturalizar la educación para todos, o lo que es lo mismo, producir conocimientos, valoraciones, actitudes y estrategias pedagógicas para que la interculturalidad en la educación sea un paradigma de todos.

## Manejos sociales y estatales de la diversidad cultural: los casos ecuatoriano, boliviano, guatemalteco y nicaragüense

La Constitución ecuatoriana de 1998 ya reconocía la plurietnicidad nacional y los derechos colectivos. La educación desde los ochenta y la salud desde los noventa, forman parte de subsistemas interculturales.

Las votaciones llevaron a dirigentes indígenas a las alcaldías de Municipios que no son exclusivamente indígenas y cuyo triunfo electoral no habría sido posible sin el voto mestizo. Los derechos indígenas son parte de la plataforma política de los movimientos indígenas, más allá de cualquier adhesión a organizaciones o partidos (Tibán 2006). Es sin duda notable el soporte de sectores mestizos a la plataforma indígena, en los mismos temas de derechos. Esto se explica debido al liderazgo del movimiento indígena en cuestiones que atañen al conjunto de la sociedad país. Baste señalar por ejemplo la soberanía frente a los recursos naturales, la soberanía alimentaria y el tratamiento de la deuda externa en función del pago de la "deuda social"

Ya por los años setenta, el movimiento indígena ecuatoriano desarrolló el concepto de "nacionalidad". Esta supone la existencia de una "nación", en el sentido de comunidad histórica, lingüística,

cultural, social y territorial. Para la lucha indígena la "nación" subsiste aún si les ha sido usurpado el territorio. Tanto las nacionalidades del área del Pacifico o de la Amazonía- que tenían acceso a su territorio ancestral-, como las nacionalidades serranas y cuyo territorio y la tierras les habían sido arrebatados, como en el caso de quichuas serranos, convirtieron a la territorialidad en el eje de sus demandas. La territorialidad les otorgaba a los pueblos indígenas ecuatorianos la pertenencia a una "nacionalidad", noción que a su vez sirvió para establecer nexos panétnicos y una estructura organizativa de nivel nacional, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Para provocar la unidad organizativa se privilegiaron los elementos de la opresión cultural, sin dejar de reconocer la pobreza y la exclusión. El mundo indígena, se señalaba, no estaba exento de la existencia de clases sociales y, para el momento histórico, la burguesía indígena estaba llamada a interpretar los intereses generales del mundo indígena.

Como seguramente es conocido, la Asamblea Constituyente de Ecuador debatió las propuestas de la existencia de las "nacionalidades" indígenas y la de la interculturalidad de la sociedad nacional. En su momento, estos debates se inscribieron como si se tratara de tesis opuestas, aunque en rigor el carácter de esta discrepancia no era tanto teórico sino más bien político puesto que en sus comienzos, por los años ochenta, las dos nociones surgieron como una sola propuesta del movimiento indígena y campesino, con enorme apoyo de diversos sectores populares. En el marco de la Asamblea Constituyente la noción de interculturalidad, fue mayormente asumida por la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN) y la de las nacionalidades por la CONAIE.

Ambas posiciones lograron movilizar una discusión nacional e introducir los cambios pertinentes en la Nueva Constitución masivamente aprobada en septiembre del pasado año 2008. La aprobación de la interculturalidad y de las nacionalidades implica que la interculturalidad se aplica al conjunto de la sociedad y el reconocimiento de las nacionalidades, que el Estado asume y valora las diferencias referidas a los pueblos indígenas, independientemente del modo en que las nacio-

nalidades indígenas estuvieran organizadas. Desde fuera de la disputa organizacional descrita y que implicaba afiliaciones y adhesiones, se percibía que la principalización excluyente de la noción de las nacionalidades o en su lugar la de la de interculturalidad, habría significado un retrocesos político para los dos sectores indígenas y para toda la sociedad ecuatoriana pues, como se señalara antes, las dos posiciones se desarrollaron simultáneamente y como complementarias para impulsar una lucha indígena y popular unitaria, que en ambos casos contaba con un enorme apoyo de los sectores medios, especialmente en la sierra ecuatoriana. La propia ciudad capital, Quito, se constituyó en un bastión de la lucha indígena por estos dos principios políticos. Todo el proceso que se acaba de resumir viene ocurriendo en un escenario en el cual la temática de la ciudadanía y la participación ciudadana han cobrado enorme fuerza, debido al impulso que tiene en movimiento ciudadano "Alianza País", que llevó al poder al Presidente Correa.

En un reciente trabajo mío "*La alfabetización de jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes en América Latina y El Caribe: Algunos ejemplos*" (Moya, R. 2009) señalé como avances conceptuales de los movimientos sociales y de las organizaciones indígenas de Ecuador y Bolivia las *nociones del "buen vivir" y cultura*, plasmados en las respectivas Constituciones. En efecto, en Bolivia y Ecuador, en áreas quichua/quechua y aimaras se viene reflexionando acerca de la "vida buena" o del "buen vivir"[7]. En este marco se sustenta que la persona no es el centro del cosmos sino parte de él, por ello las personas comparten derechos con la naturaleza. En la cultura quichua ecuatoriana el buen vivir se dice "*alli kawsay*" o "*sumak kawsay*" y "*kawsay*" es "la vida" pero también "la cultura". Este concepto aparece en la nueva Constitución del país, aprobada en el referéndum de septiembre del 2008.[8] Según una explicación del *sumak kawsay* que aparece en la

7 Esta noción también es reportada por López (2009, en prensa) quien da las formas allin kawsay o sumaq kawsay y suma qamaña para el quechua y aimara bolivianos.

8 El concepto de "buen vivir" se refiere al derecho al agua, al acceso a la alimentación, al ambiente sano, al uso de tecnologías ambientalmente limpias,

contraportada de una edición de la Constitución (República del Ecuador, Ministerio de Educación, 2008) para lograr el sumak kawsay es importante tener presentes elementos como: *Alli kawsay*, la armonía; *maki purarina*, la reciprocidad; *yanaparika*, la solidaridad; *ama killa*, no a la pereza; *ama shwa*, no al robo; *samak kawsay*, la serenidad; *wiñak kawsay*, la creatividad; *pakta kawsay*, el equilibrio; *runakay*, el saber ser persona.

Otros avances tienen que ver con la construcción del *proyecto educativo propio en el marco del derecho de los pueblos*. Si como puede suponerse la construcción del proyecto educativo propio exhibe diferencias de país a país, y de pueblo a pueblo, también contiene conceptualizaciones, preocupaciones y demandas comunes en torno a la educación y la cultura. Lo esencial parece ser el que el proyecto educativo propio busca la formación de los recursos humanos para favorecer las propias aspiraciones de desarrollo y bienestar en el marco del control de los espacios territoriales /tierra y sus recursos naturales. Otro elemento es la creación de capacidades en función del ejercicio de derechos colectivos e individuales y otros recursos y estrategias para la incidencia y la gobernabilidad. Asimismo, el manejo de los conocimientos y tecnologías necesarios, la reafirmación de la identidad cultural, la propia historia, la lengua ancestral, las especificidades y la misma interculturalidad.

En los casos guatemalteco y boliviano, los movimientos étnicos e incluso los representantes del Estado plantean la multiculturalidad y la pluriculturalidad, respectivamente. En el caso boliviano, por los años noventa se hablaba, a nivel estatal, de "unidad en la diversidad", lo que sin dudas apelaba a la unidad del Estado-nación que reconocía la diversidad cultural. En este país, aunque bajo el paradigma del desarrollo liberal, tuvieron lugar transformaciones jurídicas e institucionales que dieron paso a una democracia (liberal) desde el punto

a la adecuada comunicación e información y a la pluralidad y diversidad de la misma; a la cultura y la ciencia; a la educación; al hábitat seguro y saludable y a la vivienda; a la salud; al trabajo y a la seguridad social (Cap. Segundo, Art.12 a 34).

de vista social y desde el punto de vista económico. Se dictaminaron leyes como la de Participación Popular, se reconocieron las Organizaciones Territoriales de Base, tuvo lugar la Reforma Educativa que asumía la interculturalidad y el bilingüismo para todos, se crearon los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, ejemplos que, entre otros, pueden explicar algunos derroteros recientes de la sociedad boliviana.

Una de las ideas que alimentó el concepto de interculturalidad en la educación fue la noción del "diálogo cultural" y su rol en el marco del conflicto social. Para Jiménez (2005) la interculturalidad tampoco puede ser concebida por fuera del marco de la descentralización que, en breve, significa las posibilidades de distribución del poder para tomar las decisiones en educación y los procesos de empoderamiento social comunitario. La reflexión de esta autora tiene que ver con las aspiraciones de lo que debería ser la descentralización con amplia participación indígena en el ejercicio del poder y en la transformación de la naturaleza del Estado. Con la entrada del siglo XXI, quizá la idea más importante ha sido la de la "refundación del Estado" con implicaciones sobre las nociones de la democracia política que debía atravesar la diversidad histórica, cultural y social de Bolivia. Tal reconocimiento de la diversidad ha dado lugar a lo que podría llamarse la "indianización" del Estado, que pasa, sin lugar a dudas, por la fortaleza de los movimientos sociales andinos aimara y quechua. La burguesía mestiza ha tenido un comportamiento regional muy focalizado. Aun a riesgo de una gran simplificación, podría decirse que los segmentos de la burguesía más mestiza y que se auto percibe como "blanca" de Santa Cruz, Tarija, Sucre, Cochabamba, se han constituido en el foco de la oposición a Evo Morales, mientras que las ciudades altiplánicas aimaras y quechuas han sido su principal soporte social. La nueva constitución política -aprobada en enero de 2009 en un referéndum- define al Estado boliviano como Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario (Art 1) que se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.(Art 3 ). A nivel lingüístico,

reconoce la existencia del castellano y los idiomas originarios (Art 5, I) y el uso del castellano y el idioma más empleado en los niveles departamentales (Art 5, II).[9]

El hecho es que bajo los conceptos de "descentralización" se pueden manejar -y de hecho se manejan-, ideas muy diversas, e incluso antagónicas. Los recientes acontecimientos bolivianos en torno a la oposición de las ya aludidas élites de Santa Cruz, Tarija, Sucre, Cochabamba a la propuesta constitucional impulsada por el partido del presidente Morales, se sustentaron precisamente en principios de la descentralización. La paradoja consistió en que el gobierno tuvo que apelar a la unidad del Estado para promover los cambios constitucionales y que de hecho Morales debió "negociar" con tales fuerzas políticas posiciones más conservadoras que las esperadas por los movimientos sindicales y campesinos que, de alguna manera se han visto frustrados por estas concesiones.

En el caso de Guatemala, desde los años ochenta el movimiento maya impulsó el concepto de "mayanización" de la sociedad nacional. Este movimiento maya, luego de la firma de los Acuerdos de Paz de l996, y en el marco de la Reforma Educativa a cuyo desarrollo debía responder el Estado guatemalteco, propuso a la sociedad nacional los conceptos de "educación maya". En algunas versiones la "educación maya" nos remite exclusivamente a la educación de los mayas mientras que en otras versiones la educación maya significaba crear "franjas" de educación maya en la educación de los ladinos, para propiciar una verdadera interculturalidad. La introducción de la espiritualidad maya en la vida pública y el reconocimiento de los derechos jurídicos de los mayas han contribuido a desarrollar la noción de la "mayanización" de la sociedad guatemalteca, la misma que ha ido más allá de la educación. El presidente Álvaro Colom, quien asumiera el poder en enero de 2008, señalaba la importancia de que su gobierno tuviera un "rostro maya". Ese rostro maya sugerido contrasta con la realidad que agobia a los mayas: inseguridad jurídica, violencia, ines-

9 Texto consultado en su versión electrónica, no impresa.

tabilidad familiar y social, desempleo, racismo, aculturación. En un estudio sobre la "mayanización" de la sociedad guatemalteca (Bastos 2004) se establece que las identidades indígenas tienen un enorme potencial social, visto que –se asegura en el estudio-, el proyecto de ladinización ha fracasado. Así mismo se señala en el mismo estudio que el discurso de la multiculturalidad (del multiculturalismo crítico, añadiríamos nosotros) "apelaría a la cultura como el campo en el que ha de dilucidarse la relación entre diferencia y desigualdad", lo que sería una "forma concreta de entender la diversidad y su relación con el Estado" (Ibid.: 24).

Sin embargo de la afirmación que la ladinización ha fracasado siempre, cabe la pregunta de si el racismo manifiesto subsistente hasta hoy no estaría mostrando que la ladinización se ha refuncionalizado en el contexto de la globalización neoliberal y que, lamentablemente, el proyecto "ladino" *no ha fracasado*. La búsqueda del "rostro maya" en los procesos de desarrollo promovidos desde el actual gobierno del presidente Colom ha levantado algunas suspicacias entre mayas (y no mayas), que no encuentran evidencias de la mayanización del desarrollo social y económico, a pesar de los esfuerzos gubernamentales por canalizar el gasto social en los municipios más pobres y con mayor presencia indígena.

Existen otros países centroamericanos como Nicaragua, donde el reconocimiento de la interculturalidad va ligado al de las autonomías de sus gobiernos regionales y de sus gobiernos territoriales y étnicos. Los gobiernos regionales se expresan en la Región Autónoma del Atlántico Norte, RAAN y en la Región Autónoma del Atlántico Sur, RAAS.

En el caso de la RAAN y de la RAAS la institucionalización de la autonomía se fundamenta en un marco jurídico bastante amplio que reconoce los derechos colectivos de los pueblos indígenas y de las comunidades afrodescendientes. Así, la Constitución Política reconoce el carácter de Estado multiétnico; la autonomía regional se sustenta en la Ley 28; el uso de las lenguas regionales, en la Ley de lenguas o Ley 162; en la Ley 445 *Del régimen de propiedad comunal y comunidades étnicas*.

El derecho colectivo de autonomía para las comunidades de la Costa Caribe se basa en los siguientes principios:

- Es de ámbito regional y gozan de derechos autonómicos las personas que viven en la región.
- Se reconoce la multietnicidad la misma que se garantiza a partir del establecimiento de circunscripciones étnicas y asegurando que los miembros de la Junta Directiva de los Consejos Regionales autónomos incorporen a los distintos pueblos y comunidades étnicas.
- Reconoce los derechos económicos, sociales, culturales, jurídicos, ecológicos y políticos.
- Las autoridades autonómicas asumen las instancias de la administración regional, municipal y comunal.
- Define el derecho de contar con un presupuesto de desarrollo regional y la creación del Fondo de Desarrollo Regional.
- Mantiene el principio de unidad nacional.
- Reconoce los derechos colectivos de los pueblos indígenas.
- Reconoce la medicina indígena.
- Establece la igualdad para las mujeres en los ámbitos económico, político, social y cultural.
- Traslada a las autoridades regionales competencias en los ámbitos de salud, educación, bienestar, desarrollo local, entre otros.
- Establece como requisito la coordinación entre los gobiernos regionales y el gobierno central (Cunningham et al., 2008: 48-49).

Pese a todos estos principios existe en Nicaragua un racismo solapado que favorece la discriminación étnica la misma que a su vez genera baja autoestima, invisibilización de los pueblos indígenas y comunidades étnicas en la vida pública, conflictos interétnicos, discriminación lingüística en desmedro de las lenguas indígenas, desvalorización de los conocimientos tradicionales y, en general, diferentes formas de estigmatización cultural incluida la discriminación religiosa. Además, la invisibilización de la información étnico-cultural, discriminación en los derechos a la salud y la educación, y

a los derechos laborales y económicos, entre otros (Cunningham et al., 2008: 79-91).

En las regiones autónomas también se desarrollan acciones de autonomía territorial, como lo ejemplifica el caso del gobierno del territorio rama-kriol. En efecto, al amparo de la Ley 445 las autoridades tradicionales del gobierno rama kriol el año 2007 decidieron elaborar un diagnostico de su territorio, para permitir el ejercicio de sus derechos territoriales y propuestas de la misma gestión autonómica. El diagnóstico en mención permitió avanzar en el proceso organizativo. Las estrategias para la realización del diagnostico se sustentaron en la posibilidad de las alianzas y, en cuanto a sus contenidos del mismo se privilegiaron los aspectos: histórico, socioeconómico, etnográfico, situación jurídica de terceros y la cartografía como apoyo para la demanda territorial comunitaria. (Barclay 2008: 5-20). La administración territorial significa en los hechos la posibilidad de suministrar y gerenciar servicios. En cuanto a la educación, la Asamblea Territorial rama-kriol estableció en el año 2006 una Comisión especial para determinar el carácter que debería tener la educación. La idea general era la de trabajar no solo a nivel de la educación formal sino de la educación no formal, con el propósito de generar capacidades para la defensa, desarrollo y administración del territorio (Barclay 2008: 48).

Para fines del 2008, el gobierno territorial ha definido un proyecto para adaptar a las peculiaridades culturales y lingüísticas del territorio la propuesta del Currículo Nacional Base (CNB) desarrollado en el marco de SEAR. En esta propuesta se apoya la recuperación de la lengua rama como segunda lengua, a través de trabajos de revitalización y planificación lingüística, el uso del kriol como lengua materna de los rama y los kriol, la inclusión de elementos de la cultura local, la elaboración y experimentación con textos de prebásica y primer año de primaria, la capacitación docente, entre otros.[10]

10 Observación personal realizada en reuniones de trabajo con miembros del Gobierno Rama Kriol, en Bluefields, noviembre, 2008.

## Puntos que merecen consensos, mayor reflexión y tareas pendientes

Como se puede ver, a partir de los ejemplos analizados existen entre ellos diferencias y matices conceptuales, pues las organizaciones y los pueblos indígenas e incluso los Estados nacionales se adscriben tanto a la interculturalidad como a la multiculturalidad o a la interculturalidad y a la pluriculturalidad. Me parece que los avances latinoamericanos en torno a las reflexiones sobre interculturalidad deben marcar tanto los debates como las futuras acciones de los Estados nacionales y de los movimientos sociales, reconociendo para ello los avances alcanzados y las cuestiones pendientes, como se resume a continuación.

### Puntos de consenso

1. La interculturalidad o las relaciones interculturales se estructuran en el marco de relaciones de poder, de manera que reestructurar dichas relaciones de poder en favor de los sectores excluidos y oprimidos requiere de una interculturalidad que promueva mayor equidad de las relaciones sociales, culturales y económicas.
2. La interculturalidad implica el reconocimiento de las diferencias, pero sobre todo de las desigualdades en los distintos órdenes de la vida social y no significa, como en el pasado, exclusivamente las posibilidades de integración bajo parámetros de inequidad.
3. La interculturalidad debe promover la ampliación de la democracia social, económica y cultural, la misma que solo tiene posibilidades de ser, si se incrementan las posibilidades de generar conocimientos específicos sobre tales desigualdades y diferencias y si se promueven transformaciones en el marco de las mismas relaciones sociales.
4. Si bien el concepto de interculturalidad surgió como parte de la reflexión pedagógica de la educación bilingüe, ésta debe profundizarse y debe trascender el ámbito de la educación.
5. La interculturalidad en la educación debe enmarcarse en el ámbito de los derechos colectivos e individuales y los derechos

interculturales deben ser ejercidos en función del buen vivir colectivo, desde los parámetros de calidad socialmente construidos y socialmente pertinentes.

## Puntos para mayor reflexión

1. Es preciso profundizar el posicionamiento de los movimientos y organizaciones sociales respecto a las vinculaciones conceptuales y operacionales entre interculturalidad y derechos, participación y vida pública con participación social.
2. Para la educación publica y privada es preciso definir las visiones complejas acerca de la interculturalidad, buscando las articulaciones entre contenidos, estrategias y acciones educativas.
3. La política (o estrategia, según se defina en los niveles nacionales) de interculturalidad para la educación debe permitir fijar el horizonte deseado de las relaciones entre sociedades y culturas, en el ámbito de los intereses específicos de los pueblos y en el marco del interés nacional.
4. La educación intercultural no debe subsumir a la EIB, pues los pueblos reclaman el derecho a educarse en sus propias lenguas y a ampliar las fronteras del bilingüismo.
5. La EIB debe centrarse en los procesos de identidad cultural y lingüística de los pueblos y comunidades particulares, proponer relaciones de interculturalidad que amplíen la democracia social y económica para que mejoren las capacidades de manejar la lengua mayoritaria y oficial y otras lenguas de uso internacional (como lo prevén las leyes de lenguas en México, Nicaragua, Guatemala y los proyectos de leyes de lenguas de Perú, Ecuador, Bolivia).
6. Es preciso ir definiendo el enfoque de interculturalidad en distintos ámbitos del ejercicio de derechos ciudadanos y de derechos colectivos, particularmente con temas relacionados a cuestiones de seguridad y bienestar, tales como: seguridad alimentaria y derechos a las tierras y territorios; seguridad alimentaria y patrimonio biogenético y tecnológico; participación social de sujetos

individuales y colectivos en la vida pública y vinculación con las políticas y acciones que conduzcan al "buen vivir".

7. Por las ambigüedades derivadas de las nociones de *multiculturalidad* parece preferible desarrollar mejor las nociones de *interculturalidad*, *entendida siempre en el marco de la diversidad.*
8. La noción, del ejercicio de derechos debe sustituir a las de tolerancia.

## Tareas y desafíos pendientes en educación

1. Desarrollar y profundizar los debates y reflexiones sobre los derechos interculturales, partiendo de experiencias valiosas, pero permeando las estructuras institucionales, los discursos y la praxis pedagógica, los discursos y la praxis de la participación social.
2. La educación intercultural, pese a un espíritu que favorece la interculturalidad para todos y que parte del reconocimiento de la diversidad cultural. no se ha dirigido hasta ahora, de modo sistemático y ordenado al conjunto de las sociedades nacionales, lo que implicaría cambios en los sistemas educativos nacionales.
3. Situar los enfoques de identidad y de interculturalidad como parte de las nociones que sustentan la calidad educativa, sin desmedro del impulso a las acciones conducentes a la ampliación y mejoramiento del acceso, la promoción, la continuidad y permanencia en el sistema educativo.
4. Generar conceptos, parámetros, metodologías sustentados en la interculturalidad para todos que permitan desarrollos curriculares, procesos de formación y capacitación docente, elaboración de materiales educativos, acciones de monitoreo y evaluación educativas, acciones de participación de los padres y madres y de las autoridades de las culturas tradiciones o modernas.
5. Deben revisarse cuidadosamente los conceptos de "integración" social, sea que provengan de las fuentes de la multiculturalidad o de la interculturalidad y más bien profundizar los conceptos de desarrollo, en el marco de las nociones de bienestar común, especialmente de aquellos sectores sociales, incluidos los pueblos

indígenas y las comunidades afrodescendientes, ubicados en los peores rangos de pobreza y exclusión.

6. Reconocer que la implementación de los derechos interculturales suponen el derecho a las lenguas originarias como medios de expresión y de producción, o recreación de conocimientos. Pese a que los discursos oficiales en algunos países abonan a favor de un bilingüismo para todos (v.gr. Bolivia), reto aún no emprendido.
7. Ampliar el debate sobre interculturalidad en la educación tanto en los países en los que la noción de interculturalidad forma parte del discurso oficial, articulando estas nociones con otros ámbitos de la vida social (gobernabilidad, salud, etc.) fundamental pero no exclusivamente en el tema de la educación.
8. Las dimensiones de la interculturalidad deberían tomar en consideración los niveles de: cultura local; cultura del pueblo/comunidad particular; las relaciones interculturales con otros pueblos indígenas locales, nacionales, regionales y las relaciones interculturales con la sociedad mestiza. Sería deseable el enfoque entre etnia y clase.
9. La propuesta de interculturalidad en la educación debería mostrar las cuestiones relativas a las desigualdades en los órdenes económico y social y desarrollar las metodologías necesarias para el tratamiento del conflicto y, sobre todo, plantear las discusiones, nociones, prácticas sociales que favorezcan el desarrollo de un nuevo modelo del Estado, responsable del establecimiento de relaciones de inclusión.
10. Desarrollar propuestas curriculares que se refieran y sean útiles para atender/responder a las peculiaridades lingüísticas y culturales de los pueblos y comunidades, abandonando la practica de las supuestas adaptaciones de lo nacional a lo peculiar o de las macrotetnias a los pueblos minoritarios.
11. Apoyar la formación docente, mejorando la formación de los maestros de escuela primaria e incursionando en la formación docente para los niveles de la educación pre escolar y para los docentes de la post primaria.

12. Apoyar la dimensión de la educación para el trabajo y para la vida cotidiana, así como los procesos de educación técnica, enfocados a desarrollar las capacidades de los pueblos y comunidades para la solución de los problemas de la vida y de las competencias que los habiliten para la inserción laboral, centrando estos análisis en las posibilidades de la reproducción cultural.
13. Contribuir al desarrollo de investigaciones/ materiales de apoyo dirigidos a funcionarios, docentes, padres de familia y alumnos.
14. Fortalecer a los propios estamentos de la educación publica dirigida a la EIB, para lograr el incremento del apoyo político, financiero e institucional a la misma.
15. Ampliar el debate sobre interculturalidad en las tareas que competen a la veeduría social de la educación, elaborando marcos conceptuales y metodológicos relativamente comunes que permitan la observancia de la calidad educativa desde la perspectiva de la interculturalidad.
16. Fortalecer los mecanismos de monitoreo de la calidad de la EI/EIB en función de parámetros especialmente diseñados y que permitan la medición de competencias en: i) comunicación: habilidades lectoras y escriturarias en dos o más lenguas: ii) competencias matemáticas y de ciencias básicas aplicadas; y iii) competencias socio afectivas orientadas a la identidad e interculturalidad.
17. Apoyar la formación técnica y política de los funcionarios indígenas de EI/EIB.
18. Cooperar en procesos de auditoria social sobre el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, las Metas de Dakar, las estrategias nacionales o regionales destinadas al incremento del gasto educativo.
19. Apoyar la formación de capacidades técnicas y políticas de las organizaciones de los pueblos indígenas y las comunidades negras a favor de la EI/EIB.
20. Apoyar la participación de los pueblos y comunidades, a través de sus organizaciones tradicionales y modernas para fortalecer los proyectos educativos de vida antes que los servicios educativos.

21. Apoyar la participación de los pueblos y comunidades afrodescendientes en los procesos de auditoria social de la EI/ EIB con el diseño de parámetros que permitan la supervisión del ejercicio de derechos, con énfasis en los derechos lingüísticos y culturales.

## Las tareas y desafíos pendientes en otros ámbitos de la vida social

1. Desarrollar y profundizar los debates en torno a la interculturalidad en otros servicios públicos, en particular en el ámbito de la salud, la nutrición, la seguridad alimentaria.
2. Un enfoque específico de la interculturalidad sería el del enfoque en derechos, mostrando la pluralidad jurídica, sus nexos y sus límites, especialmente en lo referido a los ámbitos de aplicación del derecho consuetudinario.
3. La interculturalidad en derechos debería mostrar, el tratamiento de nuevos derechos, especialmente los referidos a los derechos del conocimiento intangible y a los derechos difusos.
4. La interculturalidad debe apoyar las condiciones de diálogo, reconociendo siempre que este ocurre en un escenario de poder y que el incremento y la utilidad del dialogo solo es posible cuando se afianzas las condiciones de la democracia y de la equidad. De ahí que sea fundamental el apoyo a los procesos de empoderamiento en derechos civiles y colectivos, uno de los caminos que pueden volver útil la interlocución.
5. Para que la interculturalidad como proceso apoye al desarrollo de la democracia, la equidad, la calidad de la vida, es preciso que implique mecanismos de participación social en los asuntos de la vida pública. Por tanto se trata de incrementar las capacidades de indígenas y afrodescendientes, para que tomen decisiones favorables al "buen vivir" de sí mismos y del conjunto de las sociedades nacionales. No puede haber "buen vivir" para los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes si no se operan cambios para todos los sectores en los que recae la pobreza y la exclusión y viceversa.

6. El desarrollo de la propuesta de interculturalidad debe trazar líneas estratégicas de intervención. Por la importancia que tienen para la sobrevivencia de los pueblos indígenas se proponen como las mas urgentes las siguientes: i) medio ambiente, sostenibilidad y derechos medioambientales: ii) seguridad alimentaria, la salud, la nutrición en base al acceso, protección y desarrollo sostenible de los recursos productivos, las tecnologías, los circuitos de producción y distribución de alimentos y la preservación de pautas culturales.
7. El desarrollo de una política de género debe situarse de manera más apropiada en la dimensión de la interculturalidad, hecho que supone la creación de conocimientos específicos sobre las cuestiones de género de las mujeres indígenas y afrodescendientes en cada una de sus culturas.

## Referencias

ACNUR
2007 "*Anexo 2. Balance de las políticas públicas para la atención integral al desplazamiento forzado en Colombia*". En Procuraduría General de la Nación, Procuraduría Delegada Preventiva en Materia de Derechos Humanos y Asuntos Étnicos (eds.). *Consejos Territoriales de Planeación*, *Hacia la inclusión de la Población desplazada*, *Protección y garantía de los derechos de grupos desplazados más vulnerables*, *Derechos de la niñez desplazada*. Bogotá: Consejo Noruego para Refugiados, Ministerio de Asuntos Exteriores de Noruega, Embajada Británica, Embajada de Canadá.

Albó, X.
2003. *Pueblos indios en la política*. Cuadernos de Investigación CIPCA 55. La Paz: CIPCA y Plural Editores.
1999 *Ojotas en el poder local. Cuatro años después*. Cuadernos de Investigación CIPCA 53. La Paz: Hisbol.

Barclay, F.
2008 *El diagnóstico del territorio rama y kriol. Una experiencia para compartir*. Managua: IBIS.

Bastos, S. et al.

2007 *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca*. Guatemala: Cholsamaj.

Bonfil-Batalla, G. *México*

*Una nación negada.* México, D.F.: Culturas populares.

Cunningham, M. et al

2008 *El fraude del mestizaje: Anotaciones sobre el racismo en la Nicaragua multiétnica*. Managua: Copy Express.

Casasfranco, M.V.

2002 *Las migraciones y los desplazamientos forzados*. San José: Impresora Obando.

Díaz-Polanco, H.

2006 *Elogio de la diversidad, multiculturalismo y etnofagia*, México: Siglo XXI.

Flores, J.E.

2007. *Guatemala: Leyes y regulaciones en materia Indígena (l944-2001)*. San José: OIT.

Jiménez, L.

2005 *Proyectos educativos indígenas en la política educativa boliviana*. La Paz: PINSEIB, PROEIBANDES, PLURAL Editores.

López, L.E.

2009 "*La educación de jóvenes y adultos indígenas en América Latina: Lecciones aprendidas desde la alfabetización*". En L.E. López y U. Hanemann (eds.) .*Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*. Guatemala: UIL-UNESCO y GTZ.

Moya, R.

2004 "*Mentalidades, prácticas sociales e interculturalidad en América Latina*". En R. Moya y A. Moya. *Derivas de la interculturalidad, Procesos y desafíos en América Latina*- Quito: FUNADES, CAFOLIS. 15-114

2007 *Participación social, Banca Multilateral y Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: CARE.

Moya, R.

2009 *La alfabetización de jóvenes y adultos indígenas y afrodescendientes en América Latina y El Caribe: Algunos ejemplos*. Guatemala. Manuscrito.

Procuraduría General de la Nación, Procuraduría General de la Nación, Procuraduría Delegada Preventiva en Materia de Derechos Humanos y Asunto Etnicos.

2007 *Consejos territoriales de planeación. Hacia la inclusión de la población desplazada, protección y garantía de los derechos de grupos desplazados más vulnerables. Derechos de la niñez desplazada*. Bogotá: Consejo Noruego para Refugiados, Ministerio de Asuntos Exteriores de Noruega, Embajada Británica, Embajada de Canadá.

Remy, MI.

2006 *Los múltiples campos de la participación ciudadana en el Perú. Un reconocimiento del terreno y algunas reflexiones.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Stavenhagen, R.

"Comunidades étnicas en el estado moderno". *América Indígena*, Vol. XLIX: 11-34.

Tibán, L.

2001 *Derechos colectivos de los pueblos indígenas del Ecuador*, *Aplicabilidad, alcances y limitaciones* Quito: INDESIC y Fundación Hans Seidel.

Zavala, V. (comp.).

2007 *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: CARE e IBIS.

# Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe Implicancias para la educación

*Álvaro Bello M.*[1]

## Introducción

Este texto desarrolla una reflexión acerca de las implicancias que tiene la difusión de los derechos indígenas dentro de un contexto de transformación de la ciudadanía en América Latina. Para explicar esta idea planteamos que la ampliación de la ciudadanía en nuestro continente pasa por la transformación de la comunidad política en cuyos cimientos se encuentran las claves para la construcción de una nueva convivencia basada en la interculturalidad. La inclusión de la pluralidad y la heterogeneidad cultural en el marco de una nueva ciudadanía interpela la eficacia de los sistemas democráticos para dar cuenta de la realidad social en que se desenvuelven las sociedades latinoamericanas. Asimismo, se identifican los mutuos aportes que se pueden dar entre la idea de una ciudadanía ampliada y la de educación en contextos interculturales.

## La interculturalidad en las esferas sociales y políticas

La interculturalidad como enfoque y estrategia socio-política entró en América Latina hace un par de décadas atrás de la mano de la

1 Profesor Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) y Universidad Católica de Temuco (UCT), doctor en Antropología. Correo electrónico: alvaro.bellom@gmail.com.

educación, es en este campo donde se ha desarrollado con mayor dinamismo, sobre todo en cuanto a sus posibilidades como generadora de procesos de cambio en la llamada educación intercultural bilingüe (EIB) y dentro del marco de las políticas del Estado dirigidas a los pueblos indígenas. Con la EIB, la interculturalidad ha tenido una profunda vinculación a las corrientes de la educación popular, la pedagogía del oprimido y las corrientes que buscan el cambio social teniendo como punto de partida la escuela y la comunidad. Desde el Estado, la interculturalidad ha sido objeto de instrumentalización convirtiéndose más que en un proyecto de transformación en una suerte de rótulo de toda clase de políticas que apunten al ámbito de la diversidad cultural. Pese a esta última tendencia, muy influyente en los programas sociales de la última década, la interculturalidad ha superado su propio marco de contención y hoy más que un enfoque o una metodología es, en primer lugar, una forma de mirar la realidad de nuestros países cruzados por una diversidad cultural estructural. Incluso se puede decir que, frente a la evidencia empírica que representa la realidad culturalmente diversa de la mayor parte de los países de América Latina, la interculturalidad puede entenderse como una forma de comprender, pensar y organizar nuestra realidad.

Indudablemente hay países o regiones donde esta evidencia es más clara que en otros y por lo tanto su estatus y sus alcances son distintos. Las diferencias que existen entre uno y otro nos hablan del carácter del Estado, de las dinámicas sociales internas, del peso político de los movimientos sociales indígenas y, sin duda, aunque éste no debiera ser un elemento tan central, del peso demográfico de quienes "representan la diferencia"[2].

---

2 La Constitución mexicana no atribuye el carácter pluricultural al conjunto social llamado nación mexicana sino al "aporte" de los pueblos indígenas: "La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas" (Art. 2). Con esto, se traslada el carácter pluricultural a los otros, a los diferentes, y no a la sociedad en su conjunto.

La trascendencia de la interculturalidad hacia las esferas de lo social y lo político, o más bien el reconocimiento de que la interculturalidad debe ser un hecho que involucre la cuestión de la convivencia social en su conjunto, pasa necesariamente por pensar en una redefinición del carácter de la comunidad política, su construcción y mantenimiento, entendiendo la comunidad política como la constitución de un ámbito o dominio que permite mantener la cohesión de una comunidad frente a otra. Por lo mismo, la comunidad política no es sólo una comunidad de necesidades (económicas), o de intereses únicamente instrumentales, sino también una comunidad de pertenencia o, como se decía antiguamente, de destino común, forjada desde la imposición, construida desde arriba, por un grupo específico de la sociedad o a partir de un consenso activo y hegemónico. Ello ha dado como resultado la existencia de distintas formas de comunidad política, o de ámbitos o dominios, donde la más conocida y difundida es la del Estado-nación.

Pero, una comunidad política no se sustenta por si sola sino que a partir de un tejido social cohesionado y estable, al menos eso es lo que plantea la teoría. La realización de la comunidad política sólo es posible a partir de la existencia de procesos hegemónicos de inclusión y pertenencia de los sujetos a ella. Es la idea o el sentimiento de inclusión el que le da legitimidad a dicha comunidad y es esta legitimidad la que le otorga eficacia para mantenerse a través del tiempo. Como lo han indicado algunos autores (Stavenhagen 2000, 2001), la idea de Estado-nación contiene por sí misma dicha condición de legitimidad: la de ciudadanía, como forma de inclusión en la comunidad política. Desde el s. XIX, la ciudadanía ha sido la principal forma de integración e inclusión de los sujetos en la comunidad política de los países latinoamericanos.

Pero la ciudadanía, como la comunidad política, ha estado en permanente cambio y si en un primer momento era una dádiva o concesión del estado a los sujetos individuales, posteriormente se transformó en un derecho. La ciudadanía como modo de inclusión y pertenencia a la comunidad política ha pasado del republicanismo, la pertenencia a una entidad política y sociológica, concretada en

el nacionalismo, a una comunidad de derechos reconocidos por el Estado, en su dimensión político individual, a otra de carácter individual-colectivo. En este proceso, se han dado tres fases: primero, la del reconocimiento de los ciudadanos a través de los derechos civiles, luego, la de los derechos políticos, y, finalmente, la del reconocimiento y realización de los derechos económicos, sociales y culturales (Hopenhayn 2002), que incluyen derechos de carácter colectivo, o que no pueden realizarse plenamente si no es a través de un reconocimiento del carácter colectivo de derechos aparentemente individuales.[3]

Por tanto, la ciudadanía, tal como la conocemos hoy, precisa ampliarse hasta ámbitos que antes se creía eran de carácter privado o que debían estar en un lugar subordinado en la jerarquía de derechos. Pero la ampliación de la ciudadanía no pasa por un mero deseo, ella debe ocurrir a condición de que los actores políticos y sociales logren catalizar los conflictos sociales derivados de las restricciones actuales de la pertenencia y la inclusividad ciudadana a través de la reconstrucción de una comunidad política y un sistema democrático más abierto a las nuevas condiciones que presenta hoy la matriz sociopolítica de los países latinoamericanos (Garretón 2002).

Esto ocurre porque no sólo ha cambiado el carácter de los derechos que legitiman la pertenencia ciudadana a una comunidad política, en América Latina la acción colectiva de los pueblos indígenas ha demostrado que esta ampliación se está produciendo porque los sujetos no son pasivos titulares de derechos sino sujetos activos que exigen ser titulares tanto de los derechos universalmente reconocidos como también de un conjunto de derechos específicos (Bello 2004, Revilla 2005). Estos derechos, conocidos actualmente como "derechos indígenas", cuentan con un estándar específico en la jurisdicción internacional, se trata de derechos exigibles y realizables y

3 El derecho a la identidad social o a hablar un idioma, por ejemplo, no pueden realizarse sólo de manera individual puesto que su existencia depende de un colectivo y de las interaccione sociales que "producen" los contenidos de dicho derecho.

no de meras conquistas simbólicas (Anaya 2005), dentro de un marco internacional validado y legitimado por organismos internacionales, como Naciones Unidas y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), entre otros.

Esta exigencia de un modo distinto, diverso o diferenciado de pertenencia, en proceso creciente de ser sancionado por un marco internacional de derechos, validado por los Estados a través de reformas legales y reconocimientos constitucionales, constituye una parte fundamental de aquello que se conoce como "construcción de la ciudadanía desde abajo". Por esto es que hoy en día es posible hablar de Estados plurales, pluriétnicos, multiculturales o plurinacionales. Aunque, hay que distinguir entre el reconocimiento formal, que es en si un generador de realidades y cambios, y las prácticas sociales interculturales concretas, que no concuerdan necesariamente con la presencia o ausencia de reconocimientos legales.

De este modo, el sentido de pertenencia, de ciudadanía, a una comunidad política está cambiando y por lo mismo transformando el sentido mismo de la comunidad política que hasta ahora han impuesto los grupos hegemónicos. En la medida que la comunidad política de muchos países está profundamente marcada por las relaciones interculturales la ciudadanía encuentra la necesidad de ampliarse para incluir el pluralismo cultural y los derechos de los pueblos indígenas.

Pero, ¿cuál es el sentido de esta transformación? La ampliación de la ciudadanía o la construcción de ciudadanías diferenciadas no es sólo una reacción frente a la diversidad cultural presente en la sociedad y emergente en el espacio público. Es una necesidad, en tanto que la nueva comunidad política no puede ser viable si la dimensión sociocultural no tiene un reflejo en la construcción del Estado y en el desarrollo de la democracia y la gobernabilidad. Así lo señalan los recientes Informes de Desarrollo Humano del PNUD en Guatemala (2005) y Bolivia (2004). De este modo, una sociedad diversa en términos étnico-culturales como la guatemalteca, requiere también un Estado que refleje e incorpore, en lo profundo, esa pluralidad, señala el informe de Guatemala (PNUD 2005: 291), y esto porque su realización en el Estado es la demostración última de la legitimidad de

la diferencias y de la búsqueda de una verdadera equidad para lograr una igualdad compleja.

## La interculturalidad y el multiculturalismo en el proceso ciudadanizador

En este juego de transformaciones, es fácil caer en una lógica voluntarista y retórica si no se consideran las condiciones para que la interculturalidad no sea sólo un enfoque sino más bien parte de una praxis política transformadora del Estado y las relaciones sociales, y aquí es donde no da lo mismo interculturalidad que multiculturalidad, pues si bien ambas abordan el problema de la convivencia intercultural se diferencian en el énfasis de los cambios que se requieren para enfrentar los problemas de la diversidad cultural y en el lugar que ambas otorgan a las relaciones de poder, a la subordinación y el papel de los grupos hegemónicos en la reproducción de las desigualdades.

La ausencia de un análisis mayor sobre estos procesos es lo que permite que en algunos países sea posible hablar de multiculturalismo o de diversidad cultural, sin que ello afecte las estructuras y mecanismos de dominación basados en la cultura y las diferencias identitarias. Mientras el multiculturalismo, en su versión liberal, busca abordar las diferencias culturales a través del reconocimiento simple y la tolerancia, sin afectar los mecanismos que producen desigualdades, la interculturalidad aspira a transformar dichos mecanismos a través del desarrollo de una ciudadanía diferenciada.[4] Mientras el multi-

4 Nos referimos por cierto al multiculturalismo normativo derivado de la propuesta liberal (Bello 2004: 194-199). También Zizek (1997) ha planteado sus sospechas acerca de los verdaderos alcances del multiculturalismo liberal. No obstante es necesario reconocer que existen diversas corrientes de multiculturalismo, una de ellas, es la desarrollada por el norteamericano Peter McLaren y denominada por el mismo como "multiculturalismo crítico" se acerca de manera distinta al fenómeno de la multiculturalidad. Sobre este punto, véase Williamson (2004).

culturalismo en algunos países aspira a transformarse en una versión renovada del paradigma de la aculturación, un neo-indigenismo, la interculturalidad busca la valorización de las diferencias culturales otorgándoles un lugar central dentro de las nuevas formas de convivencia política.[5] Mientras el multiculturalismo es una respuesta al "problema de los migrantes" como es el caso de los países europeos por ejemplo,[6] la interculturalidad asume la diversidad que genera la migración como un hecho valorable, que contribuye al enriquecimiento social y cultural de una nación y que debe estar sujeto al cumplimiento de derechos.

La diferencia fundamental entre los dos conceptos reside en que la interculturalidad, se refiere al contacto o relación entre culturas diferentes y es, ante todo, como señalan Albó y Barrios (2006), la relación entre personas y grupos de personas con identidades culturales distintas, la interculturalidad, agregan los autores, "incluye también las relaciones y actitudes de estas mismas personas con referencia a elementos de otras culturas; y, a un nivel ulterior más abstracto, las comparaciones y combinaciones entre dos o más sistemas culturales" (Albó y Barrios 2006: 51). En esta misma línea, Bartolomé señala que la interculturalidad debe ser entendida como la puesta en relación de

5 Para algunos autores, el multiculturalismo normativo está lejos de ser la solución a los problemas de las sociedades diversas o plurales pues consideran que el multiculturalismo no es otra cosa que el maquillaje cultural del neoliberalismo, su "coartada cultural" (Vázquez 2003: 51). El multiculturalismo, según esta crítica sería un criterio de desempeño para el liberalismo económico, una forma de hacer más eficiente las reformas económicas que afectan a las grandes mayorías y a los sectores más excluidos, buscando el compromiso de los sujetos o una mínima respuesta positiva a los cambios y transformaciones que se están operando. Asimismo, en América Latina, el multiculturalismo sería una respuesta retórica del Estado y los grupos de poder frente a los levantamientos, rebeliones, movilizaciones, desacuerdos, demandas y malestares manifestados por los indígenas y sus organizaciones.

6 Algunos Estados "hacen la distinción entre nacionales y extranjeros, en virtud de la cual sólo tienen plenitud identitaria (etnoculturalidad) y sólo pueden disfrutar plenamente su condición de ciudadanos sujetos de derecho los que poseen la nacionalidad", señala Etxeberría (2000: 120).

miembros de diferentes culturas, así como a los mecanismos sociales necesarios para lograr una comunicación eficiente, sin que ninguno de los participantes se vea obligado a renunciar a su singularidad para lograrlo (Bartolomé 2006: 124).

A estas perspectivas que definen lo que caracteriza a las relaciones interculturales, se debe agregar la idea de una "interculturalidad en acción"; esto es, un concepto y un *ethos* que pretende transformar las relaciones de desigualdad derivadas de las diferencias culturales. Al ocuparse de las relaciones sociales, la interculturalidad aborda las condiciones, los mecanismos y las estructuras que están en su base y que permiten la reproducción de las desigualdades derivadas de la cultura en las esferas económicas, políticas y sociales. Las relaciones entre culturas son el producto de construcciones sociales desarrolladas a lo largo del tiempo, naturalizadas a través de un *habitus* productor de creencias y disposiciones profundas y articuladas por relaciones económicas y políticas en las que prevalecen o se manifiestan relaciones de subordinación, discriminación, racismo o exclusión.

Aunque algunos autores han señalado la posibilidad de superar las desigualdades derivadas de la cultura a través de una lógica dialógica (Parekh 2000), o a través del reconocimiento de la dignidad del otro (Taylor 2001), lo cierto es que las relaciones interculturales no se dan en un plano ideal donde los sujetos sociales concurran de manera voluntaria a la resolución o reconocimiento moral de las desigualdades. Por el contrario, el diálogo intercultural está contaminado por una "indescifrable jerarquización de una cultura sobre otra", señala Cardoso de Oliveira (1998:36-39). Dichas jerarquizaciones se dan a partir de relaciones de clase y de procesos históricos de racialización que circulan a través de éstas. Desde este punto de vista, se reconoce que el diálogo intercultural no borra por sí mismo las desigualdades existentes entre el polo dominante y el polo subordinado de la relación pero hace consciente a los actores del escenario en que se mueven ambos e impulsa la promoción de prácticas tangiblemente democráticas y no sólo discursivas o retóricas.

En definitiva, la interculturalidad no es sólo el acto de reconocimiento de un "otro" como distinto sino el proceso de activo recono-

cimiento de su legitimidad como distinto. La relación intercultural meditada y planificada en el contexto de la educación, por ejemplo, pretende un diálogo no coercitivo. El diálogo intercultural requiere del consentimiento y la aceptación mutua de la relación y no de una imposición afirmada en la creencia de que la sola relación o contacto provocará efectos positivos o benéficos para el otro. Este fue uno de los propósitos de la "asimilación planificada" contenida en el indigenismo de Estado, que creía que el sólo contacto con la "cultura mayor" era un beneficio para los pueblos indígenas.

Pese a todo esto, en algunos contextos la interculturalidad sigue siendo entendida como un instrumento de dominación; es decir, se le vincula más al carácter que tiene el multiculturalismo en sus versiones más básicas que busca mejorar la eficiencia del Estado, ahí donde la cultura es vista como un obstáculo. Es como si algunos Estados o programas gubernamentales, conscientes de la potencia del discurso intercultural, hubieran buscado desarrollar versiones más livianas o inocuas de la interculturalidad, de suerte tal que los enfoques utilizados en algunos casos en el campo de la salud y la educación fuesen visualizados por algunos actores como estrategias para evadir los problemas de fondo que plantean las diferencias culturales. El historiador mapuche Pablo Marimám, por ejemplo, señala que el paradigma de la interculturalidad que sustenta la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el Ministerio de Planificación (MIDEPLAN), ambos organismos de gobierno, si bien se basa en los procesos culturales e identitarios que son propios de cada pueblo,

> […] no asumen causalidades en el comportamiento de las relaciones y a veces sólo se quedan con el fenómeno de las diferencias sin situarlos en una dinámica histórica y menos en una relación de poder donde se distinguen dominadores y subordinados generando condiciones de desigualdad. Esto evidentemente trae aparejado algunos fenómenos prácticos. Se puede plantear ínter culturizar la educación o la salud, pero el poder es una cuestión que queda de lado.

Y, agrega que:

> En el actual indigenismo chileno, especialmente de aquel centrado en las tesis de etnodesarrollo que ven a los Mapuche como una minoría étnica y no como un pueblo colonizado, las variables interculturalidad aplicadas en la política publica, especialmente en los ámbitos de la educación y la salud, no dimensionan el fenómeno del poder, es decir, de lo que llaman la participación política en la toma de decisiones. (Mariman 2006)

En Chile, las políticas interculturales son definidas en cuanto a la implementación de políticas sociales con "pertinencia cultural"; es decir, que incorporan elementos o formas propias de la cultura indígena tradicional. Estas políticas están dirigidas sólo a la población indígena en zonas "de alta concentración indígena".[7] De esta manera la interculturalidad en los programas sociales chilenos se articula en torno al carácter formal de la cultura y no las relaciones sociales desiguales mediadas por la cultura. Asimismo, lo intercultural se diluye en una estrategia que no incorpora como sujetos de la política a los no-indígenas, siendo más bien una estrategia de tipo monocultural o indigenista, que, si bien valora y da relieve al actor indígena y su cultura, hace desaparecer el carácter relacional de la dinámica intercultural.

Por otro lado, queda claro que no se puede confundir la interculturalidad como enfoque y estrategia para la transformación social con las perspectivas vinculadas a las políticas públicas, ambas pueden coincidir pero no necesariamente son lo mismo. Si la interculturalidad se entiende más allá de sus posibilidades descriptivas, empíricas y formales, como un proyecto liberador que busca transformar las desigualdades sociales derivadas de las diferencias culturales, las políticas públicas están muy lejos de ser realmente interculturales y más bien buscan incorporar la cultura como una variable de eficiencia y desempeño.

7 Por ejemplo, véase la política sobre salud intercultural del Proyecto Orígenes del gobierno de Chile, en www.origenes.cl.

## Ciudadanía, interculturalidad y derechos indígenas

La ciudadanía, como hemos dicho, en su sentido más tradicional, alude al sentido de pertenencia de los sujetos y grupos sociales a una comunidad política, organizada a través de un Estado y una nación territorial. Bajo esta fórmula, se ha identificado no sólo con la pertenencia sino que también con una lealtad al Estado (nacional) (Stavenhagen 2001). De esta manera, el nacionalismo identificado con el Estado se ha constituido en una fórmula de inclusión ciudadana que excluye, por ser totalizadora, otras formas de inclusión distintas no definidas en función del Estado nacional. Las corrientes más recientes han rebatido esta postura planteando que la ciudadanía es hoy, por sobre todo, un sentido de pertenencia relacionado con un conjunto de derechos, formas de inclusión y participación que desbordan los ámbitos políticos y cívicos, ampliándose hacia la cultura y la economía (Hopenhayn 2001). De esta manera, surge la necesidad de redefinir lo que hasta ahora ha sido la forma de interpelación entre individuo y Estado, para pensar en el grupo como sujeto social interpelado y titular de derechos y deberes. Pero esta nueva relación trae consigo, sin embargo, la tensión entre la autonomía individual y grupal frente al Estado, pues lo que está en juego no es simplemente una sumatoria de nuevos derechos sino la posibilidad de que derechos de distinta naturaleza y alcances convivan de manera simultánea sin entrar en conflicto.

En este contexto, la ciudadanía ha sido definida como la "titularidad de derechos" que busca ser ampliada en pos de una mayor participación, basada en la diferencia, la interculturalidad y el multiculturalismo (CEPAL 2000). Una parte de esta tarea ya está siendo puesta en vigencia por los propios pueblos indígenas, mediante la búsqueda del reconocimiento, la restitución y la participación. Lo concreto es la evidencia de que los pueblos indígenas, constituidos como actores sociales, a través de su acción colectiva, están participando activamente en la construcción de las nuevas formas de comprender y vivir la comunidad política del futuro. A partir de esto es necesario dejar en claro que para construir sociedades más participativas y solidarias no basta un Estado garante de derechos; es

igualmente necesario contar con actores sociales que se preocupen por los diversos aspectos del desarrollo y por la ampliación de espacios deliberativos en los que se pueda concertar acuerdos y tomar decisiones que incidan en la vida de la comunidad. Más ciudadanía significa, en este sentido, más sociedad: una comunidad de personas que no se restringe a sus actividades privadas, sino que además concurren en el espacio y el debate público, para participar en proyectos y en decisiones compartidas (CEPAL 2000: 65).

Las definiciones actuales de la ciudadanía incorporan mayores niveles y formas de inclusividad, con base en el reconocimiento y participación política, económica, social y cultural de los diferentes actores (Hopenhayn 2002; también Velasco 2006). Entre los pueblos indígenas, este proceso se construye a través de una acción colectiva basada en la etnicidad (Bello 2004). En Bolivia y Ecuador, por ejemplo, la estrategia de la etnicidad ha adquirido un carácter que podríamos denominar "nacional", y ha incluido la formación de organizaciones políticas, partidos y sindicatos que luchan por un espacio en la arena política, en la democracia electoral o incluso en la reforma al Estado, como ocurrió en el caso de la Asamblea Constituyente de Bolivia.

En otros contextos, sin embargo, la lucha política de los indígenas apenas se expresa en la visibilización de sus demandas, o bien se aprecia a través de estallidos de violencia y ruptura sistemática de las relaciones entre los actores. De este modo, la ciudadanización de la que hablamos no es empíricamente homogénea en términos de su desarrollo, ni siquiera responde a los mismos principios, demandas y objetivos cuando se le analiza por país. Asimismo, resulta claro que muchas de las demandas indígenas aparecen atrapadas por un incomprensible "utopismo moral" que difícilmente puede resolver la ecuación entre la disponibilidad de medios y fines políticos, lo que aleja las posibilidades de negociación y dialogo con otros actores.

Como hemos dicho, la mirada a la ciudadanía diferenciada pasa necesariamente por la necesidad de entender el desarrollo actual de la democracia y la comunidad política para desde ahí analizar los diferentes procesos de inclusión/exclusión de los pueblos indígena de América Latina, atendiendo a la heterogeneidad de los escenarios y circunstan-

cias en que se está produciendo. Esta mirada permite mostrar que la existencia de un proceso de ciudadanización como este no implica que los problemas fundamentales que aquejan a los pueblos indígenas de la región estén solucionados o, incluso, en vías de ser solucionados. Por el contrario, los procesos de inclusión ciudadana indígena se presentan en varios países de la región como conflictos latentes o manifiestos, debido a una serie de factores históricos, sociales y culturales que impiden una estabilización o un consenso. Con esto no estamos diciendo que la ciudadanización indígena sea inherentemente conflictiva, los conflictos, como señala Melucci (1999), son una fase, que puede ser recurrente o aflorar en determinadas circunstancias debido a diferentes factores y contextos. Aún en sociedades que pretenden alcanzar altos grados de consenso, el conflicto es inevitable puesto que una sociedad plural debe aceptar que existen divergencias o formas diversas de entender la ciudadanía (Mouffe 1997).

Los procesos de inclusión ciudadana de los pueblos indígenas adquieren una mayor complejidad, porque constituidos en entidades colectivas y en actores sociales, desean ser reconocidos a partir de la diferencia o con base a sus identidades sociales, y desde ahí reivindican recursos como tierra y agua, autonomía, derechos colectivos y la apertura de mecanismos de participación en la vida nacional. Es común que se haga la separación entre demandas étnicas y demandas de clase para definir el criterio y los significados con que los sujetos negocian con el Estado. Pero, ¿a qué se refieren las demandas étnicas en concreto? ¿Forman un ámbito aparte de las demandas de clase? Las demandas étnicas operan en el plano material y simbólico, conjugan eventos y agravios presentes y pasados articulados en torno a la condición étnica del grupo, y se han configurado con relación al Estado u otros actores como responsables finales de esas demandas.

Las demandas étnicas se expresan a través de un discurso que integra los distintos niveles señalados y opera, frecuentemente, sobre la base de la simbolización étnica. Las demandas étnicas no están despegadas o apartadas de las llamadas demandas de clase; por el contrario, muchas veces se confunden o aparecen plenamente integradas. Lo que hace el discurso de las demandas étnicas es resemantizar, en sus propios

códigos, las luchas y demandas "tradicionales", otorgándoles nuevos significados. El discurso étnico del territorio, por ejemplo, es una clara muestra de la integración y resemantización de la antigua demanda por tierra, sólo que ahora la tierra a partir del discurso del territorio cobra un significado sociocultural, y no exclusivamente económico.

Las demandas de los pueblos indígenas interpelan y cuestionan las formas en que se han expresado las relaciones sociales estructurales; entre ellos, el Estado y las sociedades nacionales, pero esta interpelación se manifiesta no sólo en el nivel de las grandes movilizaciones o los grandes movimientos sociales sino que son una expresión concreta de la forma en que se expresan las relaciones en la cotidianidad. Sobre este punto, Garretón (2002: 17) señala que a partir de la transformación de la matriz sociopolítica en América Latina, los sujetos sociales ya no demandan ciudadanía sólo al Estado, "hoy día se generan campos o espacios en que la gente hace el equivalente o la analogía con la ciudadanía"; es decir, exigen derechos pero no sólo frente al Estado, como el derecho a la identidad o los derechos colectivos en general. En todo caso diferimos en parte de esta de esta afirmación, pues, aunque es claro que existe una "etapa difusa" en estas nuevas formas de demandar ciudadanía, tarde o temprano éstas terminan siendo demandadas al Estado, incluso las demandas por el reconocimiento de las identidades. Otra cosa es si los Estados están dispuestos a reconocer tal tipo de demandas, bajo el argumento jurídico liberal de la primacía de los derechos individuales.

De este modo, la ciudadanía se ha transformado en un campo posible para el procesamiento colectivo de nuevos proyectos societales como la afirmación de la diferencia, la promoción de la igualdad y la búsqueda autónoma de ser sujeto político para una realización más justa de los derechos económicos, sociales y culturales (Hopenhayn 2002).

No obstante, la realización de una ciudadanía ampliada en América Latina y el Caribe, tal como la demandan los pueblos indígenas, está ligada a una serie de factores básicos como la consolidación y realización plena de los derechos civiles y políticos de las personas y el reconocimiento y respeto de sus derechos económicos, sociales y culturales (CEPAL 2000a). Los pueblos indígenas exigen además el

reconocimiento de derechos colectivos, también llamados de tercera generación, como son el derecho a la identidad y a la autodeterminación, cuestión que en algunos países parece difícil de resolver pero que está ahí para ser atendida y analizada. Pero la formulación y resolución de las demandas indígenas en la actualidad se encuentran trabadas por factores económicos, como el creciente aumento de las inequidades y brechas económico-sociales, así como por la crisis de gobernabilidad de los sistemas políticos y las democracias de la región, lo que, en algunos casos, puede alejar las posibilidades de una mayor inclusión ciudadana de los pueblos indígenas (CEPAL 2000: 39-42).

Pero, además, los factores de carácter cultural e histórico, como la negación y la discriminación de grupos indígenas al interior de las sociedades nacionales, siguen teniendo un peso específico en la dinámica en la cual se mueve la acción colectiva indígena. Paradójicamente, la mayor difusión y visibilización de los pueblos indígenas en el espacio público produce, en algunos contextos, mayores grados de segregación o rechazo de parte de algunos sectores hacia los pueblos indígenas. Esto se debe, en parte, a la falta de sistemas normativos que regulen lo que las declaraciones, leyes o reformas constitucionales han instituido de manera formal. También se debe a la falsa dicotomía entre la igualdad universalista y el reconocimiento de derechos de grupo. La discusión actual en el seno del liberalismo está demostrando que ambas cosas no son incompatibles sino que, por el contrario, pueden ayudar a profundizar la democracia y la participación, así como darle un nuevo giro a la comunidad política y la ciudadanía.

## Interculturalidad y ciudadanías diferenciadas, implicancias para la educación

Finalmente, ¿cuáles son las implicancias que este debate tiene para la educación? En primer término, se trata de un debate que deja en claro que la interculturalidad ha tendido crecientemente a sobrepasar las barreras del marco educativo. De hecho hay una cierta obviedad en esta idea, una especie de profecía autocumplida pues desde el momento mismo que se comenzó a pensar la educación intercultural se pudo ver

que la interculturalidad no podía ser un hecho circunscrito nada más al aula o a la comunidad educativa. Tal cuestión ha ido cayendo por su propio peso en la medida que las propias comunidades y organizaciones indígenas han percibido las limitaciones que circunscriben el hecho intercultural nada más que a la escuela. Así lo ha demostrado un estudio reciente de Luís Enrique López (2007) quien señala que "en América Latina, el reconocimiento gubernamental es ciertamente una ventaja que todo líder indígena quiere lograr y de hecho demanda, pero los líderes indígenas resienten que la EIB se entienda e implemente como una medida aislada relacionada sólo con la esfera educativa" (López 2007: 354). La pregunta entonces es ¿qué pasa con la política, con las relaciones de poder, con el ámbito económico, con la organización social y con los derechos en general? ¿Cómo puede aportar la experiencia de EIB a la construcción de modelos ampliados de ciudadanía?

Es indudable que se requiere un cambio de estatus de la interculturalidad, de enfoque y método, de estrategia educativa transitar a una forma de mirar la sociedad en su conjunto. Asimismo, es necesario pensar en una interculturalidad normativa con expresiones concretas cuanto a las formas de organización de la sociedad política, del Estado y de la democracia. Una ciudadanía diferenciada, definida a partir de los contenidos de la interculturalidad, conlleva necesariamente a la transformación de las estructuras políticas, las formas de representación y los valores que sustentan la democracia. Esto puede parecer muy difícil de lograr, teniendo en cuenta que en muchos países las elites en el poder conforman la principal resistencia política y cultural al reconocimiento de la diversidad cultural y a los derechos de grupo derivados de ésta. No obstante la experiencia de algunos países, como Bolivia precisamente, con transformaciones que van desde el nivel más local al más global, pueden ser útiles para operar transformaciones paulatinas a partir de una estrategia hegemónica desde abajo. De este modo, la experiencia y desenvolvimiento local de la EIB, por ejemplo, más que una limitante es una fortaleza; pues, la convicción activa de una ciudadanía diferenciada tiene mayores posibilidades de éxito cuando se parte de la base, el desafío es superar las barreras y el compartimiento estanco.

La interculturalidad reconoce la legitimidad del otro como distinto, pero, por lo general, considera a un solo tipo de alteridad: la alteridad dominada o subordinada. Y es que la alteridad dominante siempre parece excluirse del núcleo relacional de la interculturalidad. Esta idea se resume en que la interculturalidad finalmente sería un problema de los indios más no del resto de la población. Ello entonces dificulta las reales posibilidades de la construcción de una ciudadanía diferenciada que involucre a la comunidad política en su conjunto, manteniendo de paso a los pueblos indígenas como el único exclusivo depositario potencial y simbólico de dicha ciudadanía. La pregunta entonces es ¿qué pasa con el resto de los ciudadanos? ¿Cómo se integran a la ciudadanía diferenciada? Al respecto, la EIB puede dar pistas sobre cómo se ha abordado la relación con los otros no indígenas en contextos interculturales o multiculturales. Las experiencias de las comunidades y escuelas plurales pueden ser de gran utilidad para pensar en procesos de integración intercultural a escalas mayores.

Pero, hasta ahora, sólo hemos hablado en una dirección: los aportes de la educación intercultural para la construcción de una ciudadanía diferenciada basada en la interculturalidad. ¿Cuáles serían los aportes en el sentido contrario? Como hemos dicho, los procesos de ciudadanización actuales se caracterizan por la ampliación de los márgenes de inclusividad, por la idea que existe un ciudadano más complejo y descentrado que apela a su integración en la comunidad política, desde parámetros distintos a los tradicionales; la cultura, en este caso, es uno de ellos. En la medida que esta articulación es del todo novedosa y transita por un conjunto de niveles diversos y heterogéneos de derechos, individuales y colectivos, tangibles e intangibles, culturales y políticos, se requiere de una caja de herramientas distintas para enfrentar los desafíos que este proceso requiere. De ahí que esta incertidumbre en la realización de la ciudadanía diferenciada pueda tener un punto de encuentro con la educación.

Si pretendemos que la ciudadanía diferenciada se expanda e infiltre a los distintos estamentos de la sociedad, nada mejor que la educación. De hecho, la educación ciudadana constituye una estrategia concreta para diseminar los postulados de una nueva convivencia

social diferenciada. Ante ello, alguien puede decir que se está colgando a la educación, una vez más, nuevas y más pesadas responsabilidades para con el conjunto de la sociedad. No se trata de eso, sino de la articulación de la escuela a procesos más globales. Nada de esto será posible si la EIB sigue enclaustrada o si se la concibe como una suerte de maquillaje de las políticas sociales dirigidas a indígenas.

Pese a todo, en muchos países la interculturalidad continúa siendo una palabra vacía de contenido que sólo sirve para encubrir las nuevas formas de integración y clientelismo montadas por el Estado. Si se desliga la interculturalidad de la noción de derechos, y, en este caso, de derechos indígenas, entonces, es difícil que ésta pueda aportar a la construcción de una ciudadanía ampliada. Por lo mismo, el reconocimiento de derechos es fundamental para la ampliación de la ciudadanía en sociedades interculturales.

## Referencias

Albó, X. y F. Barrios

2006 *Por una Bolivia plurinacional e intercultural con autonomías*. Documento de Trabajo. Informe Nacional de Desarrollo Humano en Bolivia. La Paz: PNUD.

Anaya, J.

2005 *Los pueblos indígenas en el Derecho Internacional*. Madrid: Trotta, Universidad Internacional de Andalucía.

Bartolomé, M.

2006 *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.

Bello, Á.

2004 *Etnicidad y ciudadanía en América Latina: la acción colectiva de los pueblos indígenas.* Libros de CEPAL No. 79. Libros de CEPAL No. 79. Santiago de Chile: CEPAL-GTZ.

Cardoso de Oliveira, R.

1998 "Etnicidad, eticidad y globalización". En: M. Bartolomé y A. Barabas (coords.). *Autonomías étnicas y Estados nacionales.* México: INAH/CONACULTA. 36-39.

CEPAL

2000 *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago de Chile: CEPAL.

Etxeberria, X.

2000 *La ética de la diferencia*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Garretón, M.

2002 "La transformación de la acción colectiva en América Latina". *Revista de la CEPAL* No. 76. 7-24.

Hopenhayn, M.

2002 "Ciudadanía descentrada en tiempos de globalización". En M.A. Calderón, W. Assies y T. Salman (comps.). *Ciudadanía, cultura política y reforma del Estado en América Latina*. Zamora: El Colegio de Michoacán, IFE Estatal.

2001 "Viejas y nuevas formas de la ciudadanía". *Revista de la CEPAL* No. 73, 117-128.

López, L.E.

2007 "Diversidad cultural, multilingüismo y reinvención de la educación intercultural bilingüe en América Latina". En T. Durán, D. Catriquir y A. Hernández (comps.) *Patrimonio cultural mapunche. Derechos culturales y patrimonio educacional mapunche*. Vol. II. Temuco: Editorial Universidad Católica de Temuco. 339-363.

Marimán, P.

2006 "Planteamientos de autonomía mapuche". *Azkintuwe*, 11 de diciembre.

Melucci, A.

1999 *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.

Mouffe, C.

1997 *Liberalismo, pluralismo y ciudadanía democrática*. México: Ensayos 2, IFE.

Parekh, B.

2000 *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

PNUD.

2005 *Diversidad étnico-cultural y desarrollo humano: La ciudadanía en un Estado plural. Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Guatemala: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

PNUD
2004 *Interculturalismo y globalización. La Bolivia posible. Informe Nacional de Desarrollo Humano*. La Paz: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
Revilla, M.
2005 "Propuesta para un análisis del movimiento indígena como movimiento social". *Política y Sociedad*. Vol. 42. No. 2. 49-62.
Santos, Boaventura de Sousa
s.f. *Nuestra América. Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución*. En: http://www.ariadnatucma.com.ar/ view.php?id=59&type=article.
Stavenhagen, R.
2000 *Conflictos étnicos y estado nacional*. México: Siglo XXI / UNRISD.
2001 *La cuestión étnica*. México: El Colegio de México.
Taylor, Ch.
2001 *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
Tilly, Ch.
2005 *Identities, Boundaries and Social Ties*. Boulder-London: Paradigm Publisher.
Vázquez, L.
2003 "Construcción y deconstrucción de los pueblos indígenas bajo el nuevo espíritu del capitalismo". *Memoria* Nº 170. 49-54.
Velasco, J.C.
2006 "La noción republicana de ciudadanía y la diversidad cultural". *Revista ISEGORÍA*. No. 33. 191-206.
Williamson, G.
2004 "¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?". *Cuadernos Interculturales*. Julio-Diciembre, vol. 2, número 003. Universidad de Valparaíso, Viña del Mar. 23-34.
Zizek, S.
1997 *Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional*. En: http://es.geocities.com/zizekencastellano/artMulticult.htm.

# La educación intercultural para todos en el Ecuador: ¿discurso o realidad?[1]

*Sebastián Granda Merchán*[2]

## Introducción

En las dos últimas décadas, varios países de América Latina han sido fuertemente sacudidos por la emergencia de movimientos sociales de corte indígena y afrodescendiente. Las demandas de dichos movimientos han sido abundantes y de diferente tipo, pero en términos generales, se han orientado hacia la creación y consolidación de un espacio cultural idóneo para sus identidades. Frente a las moviliza-

---

1 Este artículo recupera los resultados de una investigación desarrollada por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, entre mayo de 2005 y febrero de 2007, sobre la interculturalidad en la Educación Básica Hispana del Ecuador. El estudio formó parte de una investigación de alcance regional que se realizó en el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de los Países Andinos (PROEIB Andes), cuyo propósito central era evaluar los avances de la inclusión de la interculturalidad en los sistemas de educación nacionales de la Región Andina. Los resultados completos de la investigación se encuentran en Granda, Sebastián; Catalina Álvarez, Grimaneza Chávez y Moisés Arcos. 2007. *Logros y retos de la educación intercultural para todos en el Ecuador. Cuadernos de investigación del PROEIB Andes No. 4*. Cochabamba: PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón.

2 Magister por la Universidad Andina de Quito y doctorando por la misma universidad. Docente e investigador de la Universidad Politécnica Salesiana, de Quito.

ciones indígenas y negras, varios Estados han reaccionado aprobando nuevas constituciones y leyes que reconocen la diversidad cultural y los derechos colectivos de dichas poblaciones. Este ha sido el caso de Guatemala, Nicaragua, Colombia, Ecuador, Bolivia, Chile y Brasil (Wade 2000).

Uno de los ámbitos en el que mayores modificaciones se han producido como resultado de la presión arriba descrita es el de la educación. En efecto, en la década de 1990, en el marco de los procesos de reforma educativa, varios Estados latinoamericanos incluyeron la interculturalidad en sus sistemas de educación nacionales con la intención de responder a la diversidad cultural existente en sus respectivos países y promover -al menos desde el punto de vista declarativo- una convivencia democrática entre los diferentes grupos culturales. En la actualidad, la legislación educativa de por lo menos 11 países de la región contempla la interculturalidad ya sea como una transversal, o como un eje de todo el sistema educativo (López 2001:36).

El esfuerzo por incluir la interculturalidad en los sistemas de educación nacionales constituye un avance de suprema importancia, pues a diferencia de los programas de Educación Intercultural Bilingüe que han incidido exclusivamente en la población indígena, los sistemas nacionales inciden en toda la población (indígena y no indígena), y, de forma especial, en la población blanco-mestiza que ha sido la más reacia en reconocer la diversidad cultural tanto en sus concepciones como prácticas. No está por demás recordar que la construcción de sociedades democráticas desde el punto de vista económico, político, social y cultural es una tarea que demanda la participación de todos, y no sólo de los miembros de los grupos culturales subalternos.

Ha pasado una década desde que se incluyó la interculturalidad en los sistemas de educación y es necesario realizar un balance sobre los avances que se han dado en cada uno de los países. El presente artículo constituye un aporte para la discusión sobre los avances de la inclusión de la interculturalidad en uno de los niveles del sistema educativo ecuatoriano: la Educación Básica Hispana, nivel que atiende, en su gran mayoría, a las nuevas generaciones de la población ecuatoriana que se identifica como blanca o mestiza.

Este artículo comprende dos partes. En la primera se analiza la propuesta de inclusión de la interculturalidad en la Educación Básica Hispana, propuesta que surge en el marco de la Reforma Curricular Consensuada. Y en la segunda se discute si el enfoque intercultural ha logrado permear dicho nivel de educación en general, y se ha llegado a transversalizar cada uno de sus componentes: programas de estudio, textos escolares, trabajo diario de aula, y proceso de formación docente.

## Reforma curricular e interculturalidad

En 1992, el Ministerio de Educación y Cultura inició un nuevo proceso de reforma del currículo de la Educación Básica Hispana. Entre los antecedentes de dicho proceso se encuentran el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, de la UNESCO, sobre todo en lo que hace a la universalización de la educación básica en la región; la Conferencia de Educación para Todos, de 1990 en Jomtien, Tailandia; el Acuerdo Nacional Educación Siglo XXI; la Jornada Parlamentaria sobre Desarrollo y Educación; y, la Agenda de Desarrollo y las Políticas Educativas y Culturales de esos años (MEC 1994).

Los propósitos de la reforma curricular fueron bastante ambiciosos, pues no sólo se buscaba superar los viejos problemas de calidad y equidad de la educación ecuatoriana, sino también adecuarla a las nuevas demandas y exigencias económicas, políticas, sociales y culturales del contexto nacional pero también global. En fin, la reforma del currículo fue asumida como un componente esencial del proceso de reconstrucción del país.

En 1994, el Ministerio de Educación presentó la primera propuesta curricular de la Educación Básica Hispana. Esta propuesta, enmarcada en el enfoque de la pedagogía conceptual, fue rechazada por la Unión Nacional de Educadores por considerarla una propuesta alejada de la realidad ecuatoriana, así como por haber sido diseñada sin la participación de los docentes y técnicos ecuatorianos. Resultado

de la presión del magisterio, el Ministerio de Educación rediseñó la propuesta curricular y dos años más tarde presentó una nueva: *La Propuesta Consensuada de Reforma Curricular de la Educación Básica*. En 1996, mediante el Acuerdo Ministerial No. 1443, se puso en vigencia el nuevo currículo de la Educación Básica Hispana.

El nuevo currículo define los objetivos generales de la Educación Básica, así como los objetivos, destrezas, contenidos mínimos y orientaciones metodológicas de cada una de las áreas de estudio: Preescolar, Lenguaje y Comunicación, Matemática, Naturaleza y Sociedad, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Uno de los aspectos novedosos del nuevo currículo fue la propuesta de los ejes transversales. Ciertamente, se plantea que la Educación Básica debe transversalizar tres ejes: la educación en la práctica de valores, la educación ambiental y la *interculturalidad*. Desde el punto de vista de la Reforma, los ejes transversales constituyen un componente especial del currículo, pues son los cimientos y a la vez los pilares sobre los cuales se sostienen las áreas académicas para dotar de un mayor sentido a la educación (MEC s.f.).

## Objetivo y modalidad de inclusión de la interculturalidad

El documento de la Reforma Curricular contiene una sección específica destinada al eje transversal de interculturalidad. La sección inicia con un brevísimo balance sobre la situación de la educación y la diversidad cultural en el país, y luego define el objetivo que se persigue con la inclusión de la interculturalidad en la educación y la modalidad para su incorporación.

Tres son las ideas centrales que se plantean en el balance:

a. Se parte de la constatación del deliberado y tradicional desconocimiento de la diversidad cultural en el Ecuador, así como de la situación asimétrica en la que conviven los diferentes grupos culturales: mestizos, indígenas y afroecuatorianos. A decir de la misma Reforma: “De los diferentes grupos socio culturales, entre

ellos el indígena, el afroecuatoriano y el mestizo, éste último ha ocupado lugares protagónicos por su participación en las esferas de poder político y económico" (MEC 1996:121).

b. Sobre la base de lo anterior, se reconoce que la educación en el Ecuador ha desconocido y excluido la diversidad cultural debido "[…] a la presencia de una política de homogeneización sociocultural, sustentada en la supuesta existencia de una única cultura nacional, dentro del proyecto nacional" (Ibíd.).
c. Y, por último, se destaca que en las últimas décadas se ha desarrollado una serie de luchas a favor del reconocimiento de la diversidad cultural en general y de la educación indígena en particular. Se señala como uno de los logros centrales la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, y la puesta en vigencia de la propuesta curricular de la Educación Intercultural Bilingüe en1993.

Dos aspectos llaman la atención del balance. En primer lugar, la alusión al tema del poder y la inequidad al referirse a la diversidad cultural. En el Ecuador, el Estado y sus respectivos organismos han tendido a representar la diversidad cultural en términos armónicos, haciendo caso omiso de los procesos de dominación y discriminación que han caracterizado las relaciones entre los diferentes grupos culturales. Y, en segundo lugar, la visibilización de los afroecuatorianos como un grupo cultural, lo cual es relevante si consideramos la tradicional invisibilización de la que han sido objeto a lo largo de la historia.

Con relación al objetivo, la Reforma plantea que con la incorporación de la interculturalidad en la educación se busca "[…] generar una actitud de respeto hacia los diversos grupos socio-culturales y la eliminación de caducos esquemas discriminatorios, en favor de la igualdad de oportunidades de participación en el desarrollo y toma de decisiones de carácter nacional" (Ibíd.). A lo que inmediatamente se añade que "[…] la interculturalidad es un proceso de construcción de una condición que permitirá en el futuro equilibrar las posibilidades para sectores de la población, históricamente desfavorecidos" (Ibíd.).

Se trata, pues, de un objetivo interesante pero con un alcance limitado si tiene en cuenta la profunda asimetría que marca la situación actual de los diferentes grupos culturales en el Ecuador, así como el hecho de que en la Educación Hispana se forman, en su gran mayoría, las nuevas generaciones del grupo cultural hegemónico: los blanco-mestizos.

La construcción en el país de un orden en el que prime la igualdad y el respeto por la diferencia demanda de las nuevas generaciones del grupo cultural hegemónico un conjunto de capacidades y actitudes que rebasan, con mucho, el simple respeto hacia la diversidad cultural. Demanda, entre otros aspectos, de la voluntad y capacidad para cuestionar y reformular su propia identidad étnica, una comprensión profunda y crítica sobre los diferentes grupos culturales que habitan en el país y de las complejas relaciones de poder que se desarrollan entre ellos, capacidades para la comunicación y la interrelación con el diferente, y la voluntad para cuestionar y trabajar por el cambio de dichas relaciones tanto a nivel de la vida cotidiana como a nivel institucional y estructural.[3]

Respecto a la modalidad de inclusión, la Reforma plantea que la interculturalidad debe ser integrada como un enfoque transversal a través de la inclusión de *contenidos de interculturalidad* en cada una de las áreas académicas y niveles de formación. Se sostiene que la incorporación de la interculturalidad

> […] no supone solamente la adición de ciertos temas a las áreas académicas, sino que constituye un mecanismo de articulación de los contenidos propuestos en los programas de las diferentes áreas, con el enfoque planteado por la dimensión de la interculturalidad, lo que supone un tratamiento metodológico radicalmente diferente al que se ha venido llevando de manera tradicional. (MEC 1996:13)

Vale aclarar que el documento nunca presenta los *contenidos de interculturalidad* ni recomendaciones para operativizar su inclusión en las diferentes áreas académicas del currículo y el trabajo diario de

3 Varias ideas de este párrafo han sido tomadas de Virginia Zavala y otros. 2005.

aula. En su lugar, presenta los siguientes criterios para seleccionar los contenidos:

- Deben estar puntualmente inmersos o referirse a la problemática que plantea la relación intercultural.
- Deben emerger de los problemas y necesidades básicas identificadas por la población.
- Los contenidos de interculturalidad tiene que fundamentarse en los procesos de identidad cultural de las culturas en relación.
- Los contenidos deben estar inmersos en las distintas manifestaciones, conocimientos y saberes de las culturas en contacto (a manera de escenarios socio-políticos.
- Deben seleccionarse en función de los criterios de horizontalidad, democracia y participación efectiva de las culturas en interrelación, para propiciar respeto y valoración mutua (Ibíd.).

Así como los seis referentes de interculturalidad para la selección de los contenidos:

- Rasgos y características importantes de las culturas nacionales.
- Principales costumbres, mitos y leyendas de las culturas ecuatorianas.
- Conocimientos, saberes y prácticas de las culturas ecuatorianas.
- Los distintos ámbitos de socialización de las diferentes culturas.
- Importancia de la difusión sobre la relación intercultural.
- Dinámicas sociales, liderazgos y resistencias de las culturas ecuatorianas en la historia del Ecuador (Ibíd.:124).

Llama la atención en los referentes la ausencia de temas relacionados con el conflicto cultural, así como de temas que se orienten a visibilizar el aporte y contribuciones de los diferentes grupos culturales al desarrollo del país, elementos -entre otros- claves para la comprensión de la dinámica de la diversidad cultural en el país.

El apartado concluye señalando que el conjunto de contenidos de interculturalidad –que, como dijimos arriba, nunca se los define– "[…] será presentado a los responsables de cada área del currículo, para que sean ellos quienes los incorporen en su área, y les den la gradación necesaria en los diferentes años de la educación básica" (Ibíd.: 124).

A pesar de que la Reforma insista en lo contrario, vemos que se trata de una propuesta de inclusión de la interculturalidad de carácter totalmente *aditiva* que se limita a añadir ciertos temas de interculturalidad en los programas de estudio de las diferentes áreas académicas y en el proceso cotidiano de enseñanza – aprendizaje. Surge, entonces, el interrogante de si, con la simple adición de temas de interculturalidad en el currículo y en el trabajo diario de aula, se puede desarrollar en los estudiantes las capacidades arriba discutidas. Consideramos que no. La consecución de dichas capacidades demanda una reorganización total del currículo y del trabajo de aula, una reorganización que contribuya, entre otros aspectos, a descentrar el punto de vista que ha primado en la Educación Básica Hispana.

## La interculturalidad en la Educación Básica Hispana

Ha pasado una década desde que la Reforma Curricular fue implementada (se la comenzó a aplicar de manera gradual en 1996), y la pregunta que surge es si, en efecto, el enfoque intercultural ha logrado transversalizar la Educación Básica Hispana. En lo que sigue intentaremos responder dicha pegunta, para lo cual focalizaremos el análisis en cuatro dimensiones centrales de dicho ámbito educativo: los programas de estudio, los textos escolares, el trabajo diario de aula, y el proceso de formación docente.

### Programas de estudio

Luego de un análisis detallado de los programas de estudio de las cuatro principales áreas académicas (Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), se puede constatar

que la interculturalidad en el currículo de la Educación Básica Hispana se ha quedado como un simple enunciado. En efecto, todas las áreas, con excepción de la de Matemáticas, contemplan objetivos que se alinean con la intencionalidad del eje transversal de interculturalidad, pero no consideran las destrezas, los contenidos, ni las estrategias metodológicas necesarias para su consecución.

A manera de ejemplo, revisemos lo que ocurre en el Área de Ciencias Naturales. El área incluye como uno de sus objetivos centrales que los estudiantes lleguen a "Identificar, respetar y valorar las interpretaciones científicas de la naturaleza desde la cosmovisión de las diversas culturas" (Ibíd.:87-88). Sin embargo, cuando se revisan los contenidos del área no se encuentra ninguno que contribuya a la consecución del objetivo arriba aludido. Tampoco se proponen estrategias metodológicas que orienten su operativización en el trabajo diario de aula.

Lo mismo ocurre en el Área de Lenguaje y Comunicación. Esta área define como uno de sus objetivos centrales el que los estudiantes aprendan a "Reconocer y valorar la diversidad humana, lingüística y cultural" (Ibíd.: 35), pero similar a lo que sucede con el Área de Ciencias Naturales, no se consideran las destrezas ni los contenidos necesarios para su logro. En lo que a las destrezas se refiere, el área se orienta, en su totalidad, al desarrollo de las competencias lingüísticas básicas del español: escuchar, leer, hablar y escribir. Y con respecto a los contenidos, el área contempla cuatro grandes bloques temáticos: la pragmática, fonología, semántica y morfosintaxis del español. En ningún momento se consideran destrezas ni contenidos relacionados con el objetivo arriba planteado.

La única área académica en la que se recuperan algunos de los contenidos de interculturalidad considerados por la Reforma es Ciencias Sociales. En ella se incluyen temas que hacen alusión a la diversidad cultural en el Ecuador y el Continente Americano, y a las grandes civilizaciones indígenas del pasado. Sin embargo, consideramos que dichos contenidos son por demás limitados para la consecución de los objetivos de interculturalidad, pues es imposible que los estudiantes lleguen a reconocer y valorar la diversidad cul-

tural del país y de su entorno más inmediato con tan sólo conocer cuáles son los grupos culturales que habitan actualmente en el país y ciertos rasgos de las colectividades indígenas que habitaron antes de la época republicana.

Desde nuestro punto de vista, el elemento más relevante del área de Ciencias Sociales se ubica a nivel de las orientaciones metodológicas, pues una manera de promover el reconocimiento de la diversidad cultural es continuamente haciendo alusión a las diferencias culturales el momento de trabajar en el aula los diferentes temas contemplados en el programa de estudios (Ibíd.:85). El problema es que esta recomendación metodológica queda enunciada en un nivel por demás general y no se llega a proponer estrategias concretas para su inclusión en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

## Textos escolares

A nivel de los textos escolares la situación no varía mayormente. A partir del análisis de las narraciones escritas e imágenes de catorce textos escolares de las áreas académicas arriba señaladas y de dos de las editoriales de mayor circulación en el país, se puede concluir que los textos tampoco han incorporado una perspectiva intercultural. Ciertamente, los textos no incluyen la información escrita ni gráfica necesaria para promover en los estudiantes el reconocimiento la diversidad cultural en general y de la población indígena y afrodescendiente en particular; ni siquiera información sobre los contenidos de interculturalidad que sugiere la misma reforma, a saber: la situación actual de los indígenas y afrodescendientes, su protagonismo en el país, sus formas de organización, prácticas culturales, conocimientos, etc.

A lo anterior se suma que la escasa información que los textos presentan sobre los indígenas y afroecuatorianos, la mayor parte de las veces contiene graves errores, o tiende a reproducir la visión estereotipada que ha primado sobre aquellos, a saber, la visión de colectividades estancadas en el tiempo (cuando no del pasado), dedicadas

a actividades poco relevantes y sin ningún tipo de protagonismo al interior del país.

Ejemplos de la primera situación son los siguientes: uno de los textos de Ciencias Sociales de séptimo nivel, al hacer referencia a la diversidad cultural en el país, plantea que en el Ecuador existen cuatro razas: la blanca, la negra, la indígena y la amarilla. Llama la atención no solo el uso del término de "raza" para hacer alusión a los grupos culturales, sino la inclusión de la raza amarilla dentro del espectro cultural ecuatoriano. Otro ejemplo: el texto de Lenguaje y Comunicación de segundo de básica, al hablar de la diversidad lingüística en el Ecuador, lista solo al quichua, shuar y wao-tededo, e invisibiliza al resto de lenguas que al momento se hablan en el país.[4]

Sobre el segundo punto, encontramos en los textos una fuerte tendencia a utilizar narraciones, fotografías e ilustraciones que proyectan a los indígenas y afrodescendientes en lo que -tradicionalmente- se han considerado sus ambientes naturales (la selva, el campo o las zonas urbanas marginales), y realizando actividades poco valoradas en el imaginario dominante: albañilería, minería, agricultura, entre otras. En este sentido, es interesante constatar como los textos en ningún momento proyectan a los indígenas y afrodescendientes desempeñando actividades que connoten prestigio o en ambientes que connoten modernidad.

A partir de lo anterior, se puede sostener que los textos escolares de la Educación Básica Hispana no sólo no contribuyen a desarrollar en los estudiantes blanco-mestizos una comprensión profunda y crítica sobre la diversidad cultural; sino que, de una manera muy sutil, están contribuyendo a reproducir los prejuicios y estereotipos que aquellos tienen de la población indígena y afrodescendiente, prejuicios y estereotipos que -no está por demás recordar- han estado en la base de los procesos de exclusión y discriminación cultural en el Ecuador.

4 Según Luis Montaluisa, en el territorio ecuatoriano se hablan las siguientes 11 lenguas, además del español: awapit, cha`fiki, epera pedede, tsa`fiki, runa shimi (kichwa), a`ingae, paikoka, wao tededo, aents chicham (shuar, achuar y shiwiar), kayapi (sapara), y andoa (comunicación personal).

## El trabajo diario en el aula

A partir del análisis del proceso de enseñanza y de aprendizaje en dos instituciones educativas de la ciudad de Quito[5], se evidencia que el enfoque intercultural tampoco ha logrado transversalizar el trabajo diario de aula. Los docentes, en sus horas de clase, se limitan a desarrollar al pie de la letra los contenidos contemplados en los diferentes programas de estudio, programas que, como vimos anteriormente, carecen de una perspectiva intercultural.

En las cuatro semanas destinadas a la observación del trabajo de aula, se encontraron dos casos excepcionales. En el primero, el docente del séptimo nivel de la escuela privada destinó una de sus clases de historia al tema de la culturas Maya y Azteca, pero de una manera por demás superficial. Un fragmento de la clase se describe a continuación:

> **Docente**: Ahora recordaremos sobre las ciencias mayas. ¿Cuáles son esas ciencias?
> **Estudiante**: La astronomía, la matemática, la medicina...
> **Docente**: ¿Qué pasó en la astronomía?
> **Estudiante**: Los Mayas conocían dos cosas básicas: la revolución de Venus y la revolución de la Luna.
> **Docente**: ¿Y en Matemática?
> **Estudiante**: No conocieron el 0, usaron el sistema de numeración vigesimal, operaron con fracciones y conocieron los logaritmos.
> **Docente**: Ahora en la medicina…
> **Estudiante**: Las trepanaciones craneanas y la preparación de infusiones de plantas medicinales.
> **Docente**: ¿Y en la arquitectura?

5 Para el trabajo etnográfico se seleccionaron dos instituciones educativas de la ciudad de Quito: una pública y otra privada. La observación de aula se realizó en el tercer y séptimo grados de ambas instituciones.

**Estudiante**: Los grandes templos Mayas.
**Docente**: ¿Quién se acuerda algo sobre el calendario maya?
**Estudiante**: Además del maya también existe el calendario azteca que se dividía en calendario solar y calendario religioso...[6]

Luego de este intercambio de preguntas y respuestas, el docente presentó las diferencias y semejanzas existentes entre el calendario maya y azteca, y concluyó afirmando que "Los Aztecas fueron un pueblo religioso, mientras que los Mayas eran un pueblo guerrero, por eso ocupaban los cinco días complementarios de sus respectivos calendarios en planificar su defensa armada o en estrategias de guerra".[7]

En el segundo caso, el docente de la escuela pública destinó una de sus horas de Geografía para proyectar un documental sobre los grupos culturales del Ecuador. Dicho documental, además de contener serias inconsistencias sobre el tema de la diversidad cultural (datos errados sobre la población y las lenguas de cada uno de los grupos culturales), estaba atravesado por un punto de vista por demás folclórico y simplista de la diversidad. Así, por ejemplo, de los pueblos afroecuatorianos recuperó únicamente el hecho de que son grandes bailarines y marimberos. De los tsáchilas, pueblo indígena de la costa, el hecho de que se pintan su cabello con achiote, y cosas por el estilo.

Al entrevistar a los docentes sobre el eje transversal de interculturalidad propuesto por la Reforma, se constató que la mayor parte de ellos conoce la existencia del eje pero no tiene mayor idea sobre su significado, intencionalidad y forma de inclusión en el trabajo diario de aula. Lo cual es entendible, si consideramos que "[…] el eje de interculturalidad nunca fue tratado en las capacitaciones para aplicar la Reforma ni en los cursos de formación continua que ofrece

6 Observación: clase de Ciencias Sociales del séptimo nivel, escuela privada. 13 de marzo de 2006.
7 Observación: clase de Ciencias Sociales del séptimo nivel, escuela privada. 13 de marzo de 2006.

el Ministerio".[8] A lo anterior se suma que la mayor parte de docentes entrevistados ven la interculturalidad como un aspecto relevante únicamente para la educación intercultural bilingüe, puesto que "[…] allí se educan los indígenas y son ellos los que tiene que discutir sobre su cultura y aprender sus tradiciones".[9]

A diferencia de los docentes, los directores de las instituciones educativas consideran que sus instituciones si incluyen un perspectiva intercultural en su trabajo diario, aunque su concepción de interculturalidad se apega más a una visión folclórica de la misma. Al preguntarles sobre las estrategias que sus respectivas instituciones utilizan para promover en los estudiantes el reconocimiento de la diversidad cultural, contestaron lo siguiente:

> […] de alguna manera se viene trabajando en la interculturalidad cuando se retoman algunas costumbres y tradiciones, y éstas se hacen evidentes o concretas en fechas como el día de la madre, la navidad o en otras fechas en las que se retoman los bailes típicos y expresiones culturales nuestras, también se ve en la expresión artística [...].[10]

Nosotros tenemos los programas de navidad, y algunos otros programas, ahí tratamos de que también exista música y danza nuestra [...], así vamos a lograr incidir en nuestros alumnos para que acepten lo nuestro.[11]

## Formación docente

Los docentes de la Educación Básica Hispana se forman en dos instancias: en los Institutos Pedagógicos y en los diferentes programas de educación que ofrecen las universidades públicas y privadas del

8 Entrevista: Docente de escuela pública, séptimo de básica. 8 de marzo de 2006.
9 Entrevista: Docente de escuela privada, tercero de básica. 8 de marzo de 2006.
10 Entrevista: Director de la escuela privada. 13 de marzo de 2006.
11 Entrevista: Director de la escuela pública. 14 de marzo de 2006.

país. Para efectos de la investigación arriba mencionada, se focalizó la atención únicamente en los Institutos Pedagógicos y en una de sus dimensiones: la propuesta de formación.

Luego de un análisis detallado de la propuesta formativa de los Institutos Pedagógicos se pudo constatar que aquellos no están contribuyendo a desarrollar en los futuros docentes de la Educación Básica los conocimientos y habilidades necesarios para transversalizar la interculturalidad en el trabajo diario de aula. En efecto, la perspectiva intercultural no sólo brilla por su ausencia en los objetivos y el perfil de salida de la propuesta formativa, sino también en el plan de estudios.

El plan de estudios de los Institutos Pedagógicos contempla dos áreas de formación: el Área Básica que discute los fundamentos teóricos del proceso educativo, y el Área de Especialización que se orienta al desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarios para el proceso de enseñanza - aprendizaje. En ninguna de las dos áreas se incluye una reflexión sobre el tema de la diversidad cultural en el Ecuador, la especificidad y características de la educación intercultural, ni sobre las estrategias necesarias para incluir una perspectiva intercultural en el trabajo diario de aula.

Apenas encontramos una breve alusión a los ejes transversales en la materia de Pedagogía que incorpora, en una de sus unidades didácticas, el análisis sobre *La tridimensionalidad de los contenidos como estrategia para el tratamiento de los ejes transversales*, tema de poca utilidad para los docentes, pues de poco les sirve conocer que los ejes transversales pueden ser tratados por medio del desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes, sino manejan los elementos necesarios para ello: en el caso del eje de interculturalidad, el conocimiento sobre los diferentes grupos culturales que conviven en el Ecuador, y las múltiples y complejas interacciones que se desarrollan entre ellos.

Un conjunto de materias que merece particular atención son las Didácticas Especializadas (Didáctica de Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Cultura Física y Cultura Estética), puesto que son las materias que más ele-

mentos prácticos proveen a los docentes para su trabajo diario de aula. Similar a lo que ocurre con el resto de materias, las Didácticas Especializadas no sólo no consideran ningún tópico relacionado con el eje de interculturalidad, sino que se limitan a analizar los objetivos, destrezas, contenidos y estrategias metodológicas de cada una de las áreas académicas consideradas por la Reforma Curricular, áreas que, como vimos arriba, en ningún momento consideran la intencionalidad del eje en cuestión.

## Conclusiones

En 1992, el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador inició un nuevo proceso de reforma del currículo de la Educación Básica Hispana. Uno de los elementos novedosos de la reforma fue la propuesta de incorporar la *interculturalidad* como uno de los ejes transversales de la educación nacional. La intención manifiesta era que el sistema educativo ecuatoriano contribuyera a desarrollar en los estudiantes esquemas de pensamiento no discriminatorios y actitudes de respeto hacia la diversidad cultural.

Luego de un análisis detallado del currículo, los textos escolares, el trabajo diario de aula, y los programas de formación docente, podemos concluir que la *interculturalidad* definitivamente no ha logrado permear la Educación Básica Hispana, y que como consecuencia de ello, este nivel educativo continúa formando a las nuevas generaciones del grupo cultural hegemónico a espaldas de la diversidad cultural.

Reconocer lo anterior es fundamental puesto que nos invita a adoptar una mirada crítica frente a los recientes y futuros procesos de incorporación de la interculturalidad en las políticas educativas y demás políticas del Estado ecuatoriano. Ha pasado la época en la cual la interculturalidad constituía una demanda exclusiva del movimiento indígena orientada hacia descolonización y democratización de la sociedad ecuatoriana. En la actualidad, la interculturalidad constituye también -y cada vez con más fuerza- un proyecto del

Estado ecuatoriano y sus élites todavía blanco-mestizas, y es aquí donde están y pueden seguir surgiendo problemas. Como señala Catherine Walsh: "Cuando la tarea de promover la interculturalidad pasa a manos del Estado se corre cierto peligro, porque los propósitos e intenciones estatales no necesariamente se corresponden con los inicialmente concebidos por las organizaciones y pueblos en sus demandas" (Walsh 2000).

También nos invita a adoptar una perspectiva crítica frente a los nuevos significados que va adquiriendo el término *interculturalidad* al interior del campo educativo ecuatoriano. En una época en la que, de manera tácita o explícita, el multiculturalismo de corte liberal ha colonizado la reflexión sobre la diferencia cultural, es necesario profundizar la discusión en torno a lo que significa interculturalizar la educación en países como el nuestro, países en los que, como diría Aníbal Quijano (1999), el poder tiene todavía un carácter marcadamente colonial.

Lo anteriormente dicho plantea la necesidad de que el Ministerio de Educación y Cultura asuma con seriedad el tema de la interculturalidad, y diseñe e implemente estrategias para transversalizarla en la Educación Básica Hispana. No basta con que la interculturalidad sea reconocida a nivel oficial como uno de los ejes transversales de la educación (lo que de por sí constituye un gran avance). Es necesario que aquella se impregne en el currículo, los textos escolares; pero sobre todo que llegue al aula y reoriente el proceso cotidiano de enseñanza y de aprendizaje.

En esta línea de acción, consideramos que la formación docente es un ámbito fundamental en el que se debe trabajar, pues son los docentes los que median el currículo y los textos escolares, así como los responsables de lo que, en última instancia, ocurre dentro del aula. De poco sirve reformular el currículo y los textos escolares si no se replantea de manera radical la formación docente. Y, en esto, la responsabilidad recae no sólo en los Institutos Pedagógicos, sino también en todas aquellas universidades del país (públicas y privadas) que en la actualidad ofrecen programas de pregrado y postgrado en educación.

## Referencias

López, L.E.
2001 "La cuestión de la interculturalidad y la educación en Latinoamérica". En L.E. López y C. Giménez. Educación Intercultural. Guatemala: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador.
1994 *Fundamentos.* Quito: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador
1996 *Reforma Curricular para la Educación Básica*. Quito: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador
s.f. *Reforma Curricular. Serie de apoyo a la capacitación.* Quito: MEC.

Quijano, A.
1999 "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina". En S. Castro-Gómez, O. Guardiola y C. Millán (eds). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial.* Bogotá: Universidad Javeriana.

Walsh, C.
2000 "Políticas y significados conflictivos". *Revista Nueva Sociedad* (Caracas), No. 165. 121-133.

Zavala, V. y otros.
2005 *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*. Lima: PROEDUCA – GTZ.

# ¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia?

*Inge Sichra*[1]

## Introducción[2]

Como en todos los países latinoamericanos, los procesos socioeconómicos también producen en Bolivia una creciente migración interna y expulsión de la población rural hacia asentamientos urbanos. Siguiendo la tendencia mundial, la población boliviana[3] se concentra mayoritariamente (62%) en áreas urbanas. Distingue a Bolivia el hecho de que 39.7% de la población mayor de 15 años, a nivel nacional, se haya identificado en el último censo de 2001 con un pueblo indígena de los 36 que habitan en el país (PROEIB Andes 2005). Los datos de adscripción étnica se refieren a los pueblos quechua (49%) y aimara (41%), así como a pueblos de tierras bajas como chiquitano

1 Sociolingüista. Coordinadora Académica del PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia, investigadora de la FUNPROEIB Andes.

2 Este trabajo es parte de una investigación más extensa realizada el 2004 como aporte a la línea de investigación Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas del PROEIB Andes (cf. Sichra 2006). A su vez, esta investigación fue hecha en el marco de un proyecto regional de investigación cuyo fin es evaluar los avances y limitaciones de la incorporación de la interculturalidad en los sistemas de educación nacionales de Bolivia, Chile, Ecuador y Perú.

3 El Censo de 2001 estableció 8'274,325 habitantes en el territorio boliviano de aprox. 1 millón de Km2.

(3.6%), guaraní (2.5%), moxeño (1.4%) (ibid). Es necesario destacar que esta adhesión fue expresada, en todos los casos, mayoritariamente por pobladores de zonas urbanas.

Una respuesta de la población citadina a las migraciones internas en Bolivia es su paulatino y creciente proceso de interculturalización y/o bilingüización. Como único país en Latinoamérica, Bolivia registra, en el último censo de 2001, un porcentaje relativamente similar de hablantes monolingües en castellano (46.8 %) al porcentaje de hablantes bilingües de lenguas indígenas y castellano (40.8 %). Algo más de un décimo de la población es monolingüe en lenguas originarias. Si nos atenemos al último censo para obtener una impresión del bilingüismo urbano, en Cochabamba, 54% de la población urbana se declaró bilingüe, en La Paz 48%, en Santa Cruz un quinto de la población (INE 2002).

Los fenómenos mencionados se inscriben, a nuestro entender, en un momento histórico de reconocimiento de una dinámica social de índole conflictiva que desafía a la minoría criolla/mestiza que hegemonizó el poder en el país[4]. Los movimientos sociales en Bolivia han cuestionado la configuración sociopolítica del país, lo cual ha provocado, a su vez, reacciones contrarias a la noción de interculturalidad en los sectores que ven cuestionada su posición hegemónica y excluyente. Con movilizaciones y levantamientos en todo el país, las organizaciones indígenas y campesinas han sido protagonistas fundamentales de los cambios en Bolivia en los últimos cinco años, logrando rescisiones de contratos con empresas transnacionales, la renuncia de dos presidentes e imponiendo una agenda política de refundación del país con la elección de Evo Morales como presidente. "La otra Bolivia" con la que se ven confrontados sectores dominantes criollo/mestizos está generando amplias discusiones y reflexiones en espacios políticos sobre la conformación nacional y la identidad ciudadana.

4 En el último lustro, las convulsiones sociales en el país (abril 2001, febrero y octubre 2003 y junio 2005, entre las más destacadas) tuvieron escenarios urbanos de las regiones de valle y altiplánica, en especial en Cochabamba, La Paz y El Alto.

El contexto de nuevas tensiones y dinámicas sociales exige del Estado la generación y aplicación de políticas educativas y lingüísticas. La atención a la interculturalidad en la población no indígena en el ámbito educativo, tanto en el sector público como privado, cobra gran relevancia en Bolivia a partir de los profundos cambios políticos propiciados por el gobierno de Evo Morales. Así por ejemplo, el proyecto de la nueva ley de la educación boliviana establece en el artículo 1 (Bases, fines y objetivos de la educación boliviana) que el sistema educativo es intracultural, *intercultural* y plurilingüe porque "*promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades a través de la valoración y respeto recíproco entre las culturas del Estado Plurinacional y del mundo*". El artículo 2 (Fines de la educación boliviana) establece, por su parte, "*desarrollar la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo para la realización plena e íntegra del ser humano y la conformación de una sociedad armónica*".

Hace más de una década, con los cambios a la Constitución (1993) y la implantación de la Reforma Educativa con sus ejes de interculturalidad y participación social (1994), en Bolivia se iniciaron transformaciones en el ámbito educativo de esta "*sociedad absoluta y profundamente incomunicada*" (Ana María Romero de Campero 2005:5). En cuanto a la inclusión de las lenguas indígenas en el currículo de establecimientos que congregan a alumnos castellano hablantes, es paradójicamente en los colegios particulares donde, mucho antes de la Reforma, se dieron las primeras experiencias de asignaturas en quechua o aimara. Albó y Romero (2004:62) califican de progresistas estos colegios privados que consideraron la apertura a la diversidad lingüística boliviana como una formación cívica "*mucho más eficaz que largas disquisiciones teóricas sobre la estructura del Estado*"[5]. Desde esta perspectiva, una asignatura de quechua en un colegio particular con alumnos castellano hablantes adquiere importancia más allá de las exigencias propias del sistema educativo. Como ninguna asig-

5 En Cochabamba, específicamente, se encontró que, en 2001, un 10% de establecimientos particulares tenían algún tratamiento curricular de quechua en la primaria (Sichra 2001).

natura, la clase de quechua tendría el potencial de remitir a develar críticamente una realidad indígena históricamente negada o reducida a lo rural, que movimientos sociales se encargan con toda fuerza de cuestionar. La lengua indígena cobra un significado educativo a raíz de su visibilización y el impacto político de sus hablantes en Bolivia. Nos interesa, por lo tanto, rastrear el aporte de estos avances de política educativa en la interculturalización de alumnos de sectores criollo/mestizos hegemónicos en la ciudad de Cochabamba.

Después de mencionar algunos referentes conceptuales como base para el análisis, revisamos los discursos institucionales tanto de la Reforma Educativa como de dos establecimientos educativos particulares de Cochabamba[6] tal como constan en documentos y en la memoria de los actores. Luego rescatamos elementos de la concreción curricular, a partir de observaciones de aula y conversaciones con las profesoras encargadas de la asignatura de quechua en ambos colegios. Lo que sucede en el aula es expuesto en la última parte. Concluimos nuestra reflexión contraponiendo los propósitos institucionales, los propósitos de las docentes en sus clases y el currículo real observado en aula.

El propósito último de nuestra investigación es romper el ciclo de reproducción de las posiciones hegemónicas transmitidas como ideología en la educación. Nos adherimos a las teorías críticas que, en palabras de Wodak (2003:34), intentan "*lograr que los 'agentes' tomen conciencia de la coerción oculta, y por ello, tratan de liberarles de dicha coerción y colocarles en una situación que les permita determinar en dónde residen sus verdaderos intereses*".

6 Se trata de cursos del último ciclo de la primaria de los colegios San Agustín y CENDI. Los niños entre 10 y 12 años pertenecen a familias de profesionales independientes como ser médicos, abogados, arquitectos, ingenieros, economistas, psicólogos, antropólogos, pilotos, docentes universitarios y también funcionarios gubernamentales en los gobiernos pasados. Agradezco la disposición de los directores y las docentes de ambos establecimientos de abrirme sus aulas sin contemplaciones, y la generosidad de madres, padres y alumnos de brindarme su tiempo y su interés.

## Referencias conceptuales

### Interculturalidad

La introducción de la noción de interculturalidad, en la discusión académica y política en Latinoamérica, ha estado fuertemente marcada por la problemática educativa. La institución escuela fue –y sigue siendo en gran medida- expresión de una relación de dominación de una cultura a otra(s) "*mediante las agencias de control que reproducen las formas dominadoras...lo que significa la irrupción brusca en el sistema simbólico de la otra cultura y en sus formas de producción material*" (Bodnar y Rodríguez 1993:33). Estamos frente al reconocimiento de relaciones interétnicas asimétricas entre una cultura y una lengua hegemónica y unas lenguas y culturas subordinadas que se fundan sobre una doble situación de opresión (Gigante et al. 1986:7): la explotación económica y la discriminación racial, cultural, lingüística. Esta última, "*quizás más destructiva de la capacidad de gestión social*" (Ibíd.) es objeto y espacio de la educación que propicia otro tipo de interculturalidad que parte del reconocimiento del otro en su propio contexto, con particularidades de acuerdo con su historia y su cosmovisión" (Bodnar y Rodríguez 1993:34). Rescatamos de los autores nombrados un aspecto central en la noción de interculturalidad, que apunta a una definición propositiva más que descriptiva del término: "*Cuando hablamos de interculturalidad nos referimos a que es necesario examinar en cada momento cómo han sido históricamente las relaciones de poder*" (Bodnar y Rodríguez 1993:35). Desde esta posición, la comprensión de interculturalidad no puede hacer caso omiso a las relaciones de poder desiguales, históricamente planteadas entre unas culturas consideradas como inferiores y otras como superiores. De esta manera, la interculturalidad, como proyecto político y postura individual, permitiría la ampliación del sistema simbólico y maneras enriquecidas de transformar el mundo al centrarse "*en el establecimiento y fortalecimiento de relaciones humanas basadas en el respeto y el reconocimiento de las diferencias*" (op.cit.35).

La interculturalidad desde la perspectiva de los no-indígenas no ha recibido aún tanta atención en Latinoamérica como aquella desde

la perspectiva de los indígenas. Con una connotación distinta, aunque igualmente buscando superar el etnocentrismo, el concepto ha sido introducido tímidamente en el currículo del sistema educativo de algunos países europeos que se ven obligados a reconocer más y más a sus minorías y migrantes[7]. Son todavía recientes los estudios que dan cuenta de estos esfuerzos,

> … aunque hoy en día prácticamente todos los Estados-naciones partícipes en este debate postulan practicar alguna variante de educación intercultural, el análisis de los discursos generados por los actores institucionales demuestra que la escuela sigue resistiéndose exitosamente a su interculturalización. (Dietz 2003:166)

En algunos países latinoamericanos, la referencia aparece en el nivel normativo de educación básica y de formación docente de los sistemas educativos nacionales. En el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) también hay un artículo sobre la eliminación de prejuicios frente a pueblos indígenas, a través de la "*descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y pueblos interesados*" en textos de historia y demás material didáctico.

## Interculturalidad en la educación

Para avanzar en una "etnografía de lo intercultural" hará falta combinar tres niveles en la investigación: el plano discursivo institucional, su concreción en las didácticas y los diseños curriculares y, por último, la práctica escolar áulica misma (Dietz 2003:157-8).

En cuanto al primer nivel, este autor presenta cuatro modelos discursivos de educación intercultural para educandos provenientes de los sectores hegemónicos: "educar para tolerar" que propone fomentar entre los diferentes sectores del alumnado el respeto intercultural y la

7 Como se ha difundido hace unos días, al inicio del año escolar 2006/07, en Alemania y en Austria se da el caso de aulas íntegras de primaria conformadas por niños de familias migrantes de hasta 22 lenguas diferentes y con incipiente dominio del alemán.

tolerancia, mediante el desarrollo de la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana; "educar contra el racismo" para propiciar que el alumnado perciba las estructuras ideológicas e históricas subyacentes al racismo y pueda superarlas en una visión societal amplia; "educar para transformar" que parte de la necesidad de democratizar el conjunto de las instituciones escolares y extraescolares de una determinada sociedad, apelando para ello a la pedagogía crítica y a la deconstrucción de identidades excluyentes y opresivas de los sectores hegemónicos; y, finalmente, "educar para interactuar" centrado en generar experiencias de interculturalidad vividas de forma conjunta por los educandos, que permitan reconocer la naturaleza positiva de las dudas y los conflictos como motores de crecimiento para comprender la heterogeneidad como un recurso y riqueza. Este último modelo discursivo de educación intercultural requeriría de profundas reformas institucionales, como sostienen Díaz-Aguado y Andrés Martín[8] citado en Dietz (2003:166)

Para que la educación logre estos motivos es preciso cambiar el método tradicional, excesivamente centrado en la actividad del profesor y dar a los alumnos más poder y más responsabilidad en su propio aprendizaje.

En el segundo nivel de concreción, en las didácticas y los diseños curriculares, Granda (2005:4-5) enuncia, siguiendo a Jordán 1996 y Baselú s/a, enfoques que van desde la incorporación de ciertas manifestaciones de sectores no hegemónicos al currículo establecido, provocándo fácilmente la folclorización o el exotismo de la cultura minorizada, pasando por el enfoque aditivo, que añade nuevos contenidos a un currículo establecido, hasta llegar a los enfoques de reorganización curricular que buscan descentrar un solo modelo de currículo.

En el último nivel de la práctica escolar es donde se concreta la 'interculturalidad en el aula' (Albó y Romero 2004, Walsh 2001). Los aspectos relevantes en este nivel van desde procedimientos y meto-

8 Díaz Aguado, M.J y M.T Andrés Martín, 1999. "La integración escolar de los inmigrantes desde una perspectiva intercultural". OFRIM Suplementos noviembre-diciembre:65-82.

dologías utilizados en el aula, pasando por el fomento de habilidades sociales hasta la educación en valores.

Algunos autores como Perrenoud (1984) y Hutmacher (2001) llaman al tercer nivel de práctica escolar áulica 'currículo real' –lo que los alumnos realmente aprenden en la escuela, no lo que está previsto o debe ser enseñado-, en el cual distinguen, por un lado, las relaciones y, por otro, la definición, selección e interpretación del conocimiento escolar. Abordar estos aspectos, sin embargo, requiere de la ayuda del concepto de 'currículo oculto' del proceso educativo. Para Iván Illich (1970:32-33), el currículo oculto es transmitido, también, de manera inconsciente y consciente a diario por los maestros en el aula y por la institución educativa y permean la educación en su conjunto.

> Even the best of teachers cannot entirely protect his pupils from it. Inevitably, this hidden curriculum of schooling adds prejudice and guilt to the discrimination, which a society practices against some of its members and compounds the privilege of others with a new title to condescend to the majority.[9]

El currículo oculto puede ser entendido como un mecanismo de socialización escolar por el cual se aprenden los roles preferidos por la sociedad, a ser subordinados y a subordinar a otros, se adquiere una manera particular de ver el mundo. Lo establecido en documentos escolares no sería lo más importante para el aprendizaje en la escuela, sino el aspecto de lo no explicitado: la organización de la enseñanza, los rituales, las relaciones interpersonales, los procedimientos de evaluación, etc. Es a este nivel que se generan los objetivos no-intencionales de la transmisión de creencias y valores de la sociedad, hecho que responde a procedimientos de ocultamiento de las disonancias, discrepancias y conflictos entre principios sociales y organización social que todas las sociedades tienen ante sus miembros (op.cit:51).

---

9 Hasta el mejor de los maestros no puede proteger completamente a sus alumnos de ello. Inevitablemente, este currículo oculto de la escuela añade prejuicio y culpa a la discriminación que una sociedad practica contra algunos de sus miembros y comprende el privilegio que tienen como una nueva condescendencia hacia la mayoría (traducción I.S.)

Hutmacher (2001:17) aclara que no hay nada 'oculto' en esta parte del currículo, al contrario, todos lo conocen porque han pasado por esa experiencia en la escuela. Se trata más bien de ignorar, no ocultar, estos aspectos de la experiencia escolar de los niños y jóvenes debido a la ceguera que la familiaridad de años y años de permanencia en la escuela provoca.

## Discursos institucionales

### Marco institucional de la Reforma Educativa

Si bien los colegios particulares no tienen que regirse de facto por la ley[10], revisar el marco legal de la educación boliviana aún en vigencia en cuanto a interculturalidad para todos nos da una referencia útil. La Ley 1565 de Reforma Educativa manifiesta en el artículo I, inciso 5: "*la educación es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres*" (MEC y D 1998: 51). Así mismo, en el artículo III en el que se formulan los objetivos educativos a nivel general, se propone en el inciso 5: "*Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna*" (op.cit.: 53). Se puede concluir que el discurso llega a proponerse un "sistema educativo intercultural" que dé cuenta y respete la diversidad socio-cultural, sea equitativo y participativo. Respecto al currículo, la Ley en su artículo 8º, inciso 6º menciona la *interculturalidad* como uno de los valores que el currículo deberá tener como objetivos. El Reglamento sobre Organización Curricular también "*concibe la interculturalidad como un recurso y como una ventaja comparativa*" (op.cit.:79) a lo largo de las diversas disposiciones.

10 Los colegios particulares gozan de un estatuto especial. Requieren reconocimiento ministerial para funcionar pero tienen amplias facultades de gestión educativa por estar sujetos a reglamentación específica de la Asociación Nacional de Colegios Particulares (ANDECOP) y por sus propias normas.

En cuanto a lenguas, la mirada al cuerpo normativo permite detectar las posibilidades que se ofrecen desde lo jurídico, no solamente en cuanto a la introducción de las lenguas originarias en aulas tipificadas como monolingües castellano, sino también a la manera cómo se concibe esta incorporación. En el Art. 9 de la Ley se establecen dos modalidades de lengua en Educación Formal y Educación Alternativa, monolingüe y bilingüe. Para la primera modalidad, el Reglamento sobre Organización Curricular, Art. 12 dice:

> El currículo para los educandos monolingües de habla castellana, o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante, debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario. La Secretaría Nacional de Educación queda encargada de estimular el interés por las lenguas originarias del país... (op.cit.:46).

Es fácil comprobar que el énfasis del discurso no está dado en la enseñanza como tal y ni tampoco en el aprendizaje como último fin sino en la utilización de un idioma nacional originario a través del aprendizaje del mismo.

Este aprendizaje se lograría, de acuerdo al discurso, a través del incentivo a los estudiantes y con el fin de lograr una competencia comunicativa y la funcionalidad societal de las lenguas. Esto se desprende del mismo Reglamento, que en el Art. 30 propone para el nivel primario: "*Fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castellano, el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma...asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico*" (op.cit:52).

El enfoque establecido por la Reforma Educativa es el comunicativo. Este enfoque sugiere partir de la situación comunicativa y no así de la forma de la lengua para después llegar a las funciones como pretenden los métodos de destrezas (Limachi 2005). Para ello, la guía didáctica de segundas lenguas editada por el MECyD en 1997 sugiere "*realizar actividades divertidas y ágiles que no provoquen ansiedad en los niños, contar con un ambiente armónico que apoye los aprendizajes; rico para la comunicación entre los niños, el maestro y las otras personas*"

(ibid). A una metodología basada en la comunicación, el juego y con filtro afectivo (Krashen 1981) que incluye confianza del alumno en sí mismo, autoestima, ambiente de aprendizaje que reduzca la ansiedad, se añade en la concepción de aprendizaje de segundas lenguas de la Reforma Educativa espacios y actores extraescolares. Este enfoque resulta ser el más apropiado para los alumnos, lo saben perfectamente los mismos jóvenes, a juzgar por el siguiente testimonio de una niña de 6to de primaria:

> Porque, digamos, si fuera un juego, necesitas saber las cosas para jugar y así, si jugamos un juego en quechua, deberíamos saber hablar en quechua, y así, que nos enseñe jugando. Me gustaría que sea más divertida, que nos enseñe como jugando, así aprendiéramos, que nos guste, que no sea así obligación aprender. Hay algunos que dicen "odio el quechua y a la profesora también". Es muy, no sé, es muy, es que siempre nos aburre, siempre lo mismo... (Nora SA 6to 13.6.04)

No cabe duda que estamos ante un discurso de cambio de paradigma que apunta a poner al alumno en el centro del proceso educativo y a entender el aprendizaje como producto de motivaciones personales y sociales. El tratamiento de la lengua indígena como segunda lengua también se inserta en esta concepción diametralmente opuesta a condicionamientos conductuales y labor focalizada en la enseñanza del maestro. Por lo demás, no son escasas ni tenues las menciones en la Ley en cuanto a la "interculturalidad nacional", es decir, para todo el sistema educativo y todos los bolivianos, hombres y mujeres.

## Discurso institucional del colegio San Agustín

Tal como reza el Reglamento General del Colegio San Agustín, este colegio fue fundado por los Padres Agustinos de Holanda en octubre de 1954; de la revisión documental y de los testimonios recogidos, son dignos de mencionar:

- El colegio San Agustín empezó como un colegio secundario industrial, desde 1969 incluye en su oferta el último ciclo de pri-

maria. Los niños provenientes de colegios particulares y fiscales ingresan al colegio en sexto de primaria previo examen de competencia. Por medio de un examen de admisión, el San Agustín recibe cada año a 90 alumnos de colegios fiscales y particulares, otorgando becas a familias que las necesiten. El colegio mantiene una imagen de ser selectivo por aptitud y no por origen. Por otro lado, también cultiva la fama de graduar en cuarto de secundaria solamente a un tercio de los alumnos que ingresaron siete años atrás al colegio, hecho relacionado con la exigencia de estudio y el énfasis en las asignaturas consideradas como ciencias exactas (matemática, física, química).

- Hubo una temprana decisión del colegio de cambiar la asignatura de cívica por lengua quechua. Los argumentos para la autorización inicial para experimentar con un nuevo plan de estudios del ciclo secundario son: "*Que es plausible la iniciativa de la lengua quechua, como una revaloración de la cultura nativa, y como un instrumento práctico de comunicación con los sectores mayoritarios de la población indígena*". El 5to punto de la autorización de reestructuración del currículo "en vía experimental" establece que la solicitud del Colegio San Agustín es "*complementar y sustituir el programa de Educación Cívica correspondiente al primer curso de secundaria con la enseñanza de la lengua quechua*".

  Marité, madre de alumnos del colegio, explica cómo entiende ella la inclusión del quechua en un colegio con tal imagen:

  > *Y eso podría ser el fuerte de enseñar quechua en un colegio particular como el San Agustín. Yo creo que es una filosofía agustina que pretende no desconocer las raíces o el contexto nacional ¿no? Esa filosofía agustina que no quiere desenraizarse o intelectualizarse demasiado.* (Marité 1.06.04)

- La resolución ministerial firmada por el entonces Ministro de Educación Hugo Banzer en 1965 establece el quechua como complementación con educación cívica y establece la relación con historia, geografía y literatura nacional. El ex director contó que los prejuicios que los alumnos tenían hacia el quechua eran trabajados desde otras disciplinas como historia y ciencias sociales

"*en lo práctico y en el contexto histórico*". Además, se estaba forjando la nacionalidad boliviana con este reconocimiento de lengua y cultura quechua. Hubo un auge de la asignatura quechua entre 1988 y 1998 que abarcaba tres cursos de intermedio y tres de medio, es decir, seis años de la formación escolar. Este hecho es considerado un hito en el sistema educativo de la ciudad, tanto particular como fiscal. Según nos contó un ex alumno: "*El quechua del San Agustín como materia sirvió en el momento de la recuperación de la democracia para influir sobre otros colegios, para que intenten introducir el quechua como materia, porque era el único*" (Adán, 10.6.04). El ex Director del establecimiento mencionó que la carga de asignaturas en el nivel medio impidió el mantenimiento del quechua en esos cursos. Finalmente, a partir del año 1999, el quechua es impartido solamente en los tres cursos del tercer ciclo de primaria, durante dos periodos semanales, de 50 minutos cada uno.

Un ex alumno del colegio me contó en una entrevista el 24.3.2000 sobre su paso por el colegio entre 1986 y 1990. El quechua tenía la misma carga horaria que el inglés. Durante un año y medio tuvieron la instrucción de un profesor de origen rural que "*abrió un boquete de crisis social*". Ser profesor de ese colegio "*de élite*" era considerado un privilegio, tanto porque los alumnos eran "*privilegiados sociales*" como por sus docentes universitarios. En el periodo mencionado, el colegio San Agustín se hizo famoso por la formación política que impartía gracias a profesores activistas y líderes intelectuales. En este ambiente, la asignatura de quechua, a cargo de un docente de origen quechua, adquiere un significado ideológico que causa polémica y división en los cursos y en el colegio ya que "*obliga a tomar posición entre la izquierda y la derecha*". Según el testimonio recogido, los futuros ingenieros se afincaron en un grupo renuente a aceptar la asignatura, los que se inclinaban por las ciencias sociales estaban de acuerdo con ella. Al cabo de un año y medio, mediando situaciones explícitas de discriminación y burla hacia el profesor, éste renunció y la asignatura volvió a ser enco-

mendada a profesoras formadas en la normal católica. De acuerdo al testimonio, fue evidente entonces que "*el origen social del profesor influyó en el desprestigio de la lengua en el colegio*".

- La congregación agustina no tiene más presencia en el colegio, habiendo cedido el 28 de agosto de 1992 la propiedad, gestión y administración a una Fundación Educacional San Agustín (FESA)[11]. El colegio es mixto desde el año 1998. Las clases se conforman por dos tercios de niños y un tercio de niñas.

## Discurso institucional del Centro de Desarrollo Integral (CENDI)

Los puntos a destacar de la revisión de lineamientos institucionales del colegio CENDI son:

- Establecimiento de la asignatura de quechua desde el inicio del funcionamiento del colegio como respuesta al contexto sociolingüístico del departamento y de la ciudad y con claro fin simbólico. El colegio CENDI se crea en el año 1987 como unidad educativa de la Federación de Docentes de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS); tres años después es incorporado a la Facultad de Humanidades de esta universidad. Esta incorporación responde a una determinación tomada un año antes, en el Primer Congreso Institucional de la UMSS. "*El contenido de este mandato decía que la universidad debería involucrarse con el sistema educativo nacional; que rompiera esa especie de aislamiento que se había generado con dicho sistema*" (Rolando López, secretario general UMSS, Suplemento Bimensual Año 2, Nro. 04, Mayo 2004). El colegio tiene un directorio conformado por el decano y los directores de carrera

11 El 13 de agosto de 2005, el Presidente Eduardo Rodríguez (ex alumno de la institución) otorgó al colegio San Agustín la orden Cóndor de los Andes en grado oficial, distinción que fue decretada por el presidente anterior Carlos Mesa con motivo de los 50 años de fundación del centro educativo.

de la Facultad de Humanidades. Según el Presidente de Padres de Familia del Colegio, A. Sosa, la creación de la asignatura de quechua es coherente con el acercamiento a la realidad socio-educativa:

> El CENDI es producto, digamos, de las necesidades de la educación de la universidad de la parte administrativa, docente. Y nos ubicamos en el contexto departamental, en el contexto cochabambino. Y al ubicarnos en el contexto cochabambino, encontramos que hay una necesidad, incluso social, de que los profesionales de Cochabamba tengan conocimiento del quechua. (A.Sosa 29.6.04)

Más allá del aspecto instrumental, el Sr. Sosa sostiene que la asignatura tiene un contenido simbólico: "*desde el inicio se había concebido dentro del CENDI, al quechua como una materia más, es decir, creemos que parte de la identidad nacional es el idioma quechua*" (ibid).

- Alumnado bilingüe, bilingüe incipiente y monolingüe castellano, según percepción del Presidente de Padres de Familia. En cuanto a la conformación del alumnado, "*podemos encontrar en el colegio, por el hecho de ser de clase media y originaria de algunas provincias, muchos de los alumnos saben más quechua y otros que completamente no saben y algunos que recién están aprendiendo*" (A. Sosa).
- Disminución paulatina de la asignatura quechua tanto de número de cursos como de niveles por incursión en la asignatura de francés, hasta llegar a 50 minutos de quechua a la semana en los cursos de 1ro a 6to de primaria. En sus inicios, se ofrecía quechua en los cursos superiores. El señor Sosa explica: "*encontramos que los chicos de secundaria, cuando hablaban quechua tenían vergüenza hablar, se perdió la identidad, entonces ellos más hablaban en inglés*". Con la intervención del Ing. Alberto Rodríguez, ex Rector de la UMSS y asesor del colegio, se logró que se "*bajara a la materia a los primeros años y que fuera elevándose hasta bachillerato, de tal forma que no fuera nada extraño para los jóvenes*". Luego solamente en los últimos dos años de primaria y los dos primeros de secundaria. Según el ex director del colegio, "*el quechua se trueca con francés*

*por convenios internacionales que la Facultad firma para la enseñanza de dicho idioma*" (I. Méndez, 28.3.00).

- Pedido expreso del Presidente de Padres de Familia de extender la asignatura a todos los niveles. El mencionado presidente afirma que en reunión con la dirección "*se señaló de que el quechua debería ir hasta cuarto medio, como un tema curricular más; si es bien importante la física o la matemática, el quechua también es importante*".

Ambos colegios tienen en común un propósito institucional parafraseado como *Razón práctica/pragmática*, respondiendo a un modelo discursivo de educación intercultural que busca "*educar para interactuar*" (Dietz 2003:165). Este modelo "*centrado en generar experiencias de interculturalidad vividas de forma conjunta por los educandos*" (op. cit.:166), dirigido a la sociedad en su conjunto, respondería de modo más cercano a la necesidad de diálogo expresada por la defensora del pueblo en la parte introductoria de este trabajo.

Las instituciones educativas investigadas también comparten el propósito de "*Forjar la nacionalidad boliviana con el reconocimiento de lengua y cultura quechua, que respondería al modelo discursivo de educación intercultural `educar para tolera`*" (Dietz 2003:162). En este modelo, los educandos desarrollarían respeto y tolerancia hacia los otros diferentes.

Propio del colegio San Agustín es el propósito de *la Preservación de la cultura quechua en general*, sin que podamos referirlo a un modelo discursivo específico de entre los nueve propuestos por el autor mencionado. Probablemente se trate de reedificar la cultura indígena, volverla de una manera, u otra, objeto de estudio.

De la memoria de ex estudiantes, surge desde la práctica escolar del colegio San Agustín un propósito institucional: *Formación ideológico/política con el reconocimiento de la clase campesina*, restringido a cierta época y cuya culminación está marcada por el tipo de maestro convocado, a partir de entonces para la asignatura de quechua. Se trataría de la práctica "*educar para transformar*" (ibid). Este modelo, no expresado en los documentos sino originado en la experiencia

o reconceptualización de la experiencia de los ex alumnos, rescata según Dietz (2003:164-165) la pedagogía crítica, en un ejercicio de "*de-construcción de las excluyentes y opresivas identidades de la mayoría*" (ibid), pretendiendo abarcar con el cambio societal a instituciones y ámbitos extra-escolares.

Concluyendo nuestra revisión de los discursos institucionales, podemos mencionar la explícita apuesta de la Reforma Educativa por la interculturalidad para el sistema educativo nacional. El aprendizaje y uso de una lengua originaria como segundo idioma son centrales, apelando a un enfoque constructivista, en el cual "*la adquisición del lenguaje está integrada en la función del mismo*" (Crawford & Cadenas 2003:228) y para el cual "*el docente apoya el desarrollo de competencias de acuerdo a las necesidades de un contexto significativo, no de forma sistemática, artificial y fragmentada*" (ibid). El propósito sería un bilingüismo individual y social.

En cuanto al propósito institucional de los colegios investigados, detectamos tres propósitos educativos respecto a la inclusión del quechua que hacen comprensible el calificativo de "*progresista*", dado por Albó y Romero y citado anteriormente: educar para interactuar, para tolerar y para transformar. Por otro lado, la reducción de horas de enseñanza, de cursos y niveles atendidos ya permite ver que a nivel curricular se han generado cambios. En ambos colegios, sin embargo, persiste la normativa de los años fundacionales que, como se pudo ver, fue aplicada consecuentemente como experiencias innovadoras. Será necesario observar la práctica de aula para ver la coherencia entre el discurso institucional (de la Reforma y de los colegios) y la acción educativa. En esta línea, el testimonio siguiente nos recrea la cuestión de coherencia del discurso que acabamos de analizar:

> No sé qué harán al inicio de la materia, cómo les explicarán, cuál es el motivo de la materia, por qué les dan quechua y eso me parece a mí muy importante…
> I: ¿Porque parece que no queda muy claro?
> ¿Por qué les dan quechua no? Porque es prácticamente el único colegio así, particular, de estos colegios que dicen ser buenos, que le enseñan quechua. (Madre de niña del colegio San Agustín).

## La concreción curricular

La profesora de San Agustín expresa el 16.4.04 que es fácil enseñar quechua en el colegio particular porque es como cualquier otra lengua. La profesora hace una distinción entre el objetivo de la enseñanza del quechua en colegios fiscales y en colegios particulares.

En el fiscal no hay mucha facilidad, los chicos tienen rechazo al idioma, hay que explicarles de la cultura. Si Bolivia hubiese mantenido el quechua otra hubiera sido la historia. Tienen vergüenza. Los que saben empiezan a cohibirse. Les digo que no deben tener vergüenza. Hago de payasa y me pongo a interpretar distintos personajes. Hay un juego y así empiezan a valorar. En octavo ya superan la vergüenza. Yo les digo que es nuestro idioma. (P SA 16.4.04)

En esta respuesta encontramos la siguiente argumentación: la escuela no es un espacio natural (usual) para el quechua; es difícil enseñar quechua en la escuela fiscal porque aparece, en los alumnos, la vergüenza hacia la lengua indígena debido a su opresión y su fragilidad. La profesora intenta revertir esta minusvaloración de los alumnos con recursos lúdicos. La legitimación de todo este esfuerzo (incluyendo el uso de la lengua) es el rescate de lo propio (lo simbólico). Queda implícito que en la escuela fiscal se congregan alumnos mestizos y de origen indígena, migrantes, con tendencia a ocultar su identidad y la lengua indígena que todavía podrían haber recibido de sus padres.

En contraposición, en colegios particulares como el San Agustín, las expresiones de la profesora nos dan la siguiente argumentación: "*es fácil enseñar quechua en el colegio particular porque es como cualquier otra lengua*". La profesora enseña la gramática tal como se la enseñaron en la universidad. La legitimación de todo este esfuerzo, de tratar la lengua como objeto, es ayudar a los alumnos cuando estén en la universidad, donde les exigirán estudiar el quechua. Los alumnos de este colegio son percibidos, por la profesora como monolingües castellanos, criollos/mestizos, aunque, como se vio páginas arriba, el colegio congrega tanto a alumnos de colegios fiscales como de particulares.

La profesora comenta que si el objetivo fuera hablar el quechua, se tendría que pasar clases de quechua cada día, no dos periodos a

la semana. Afirma que no hay tiempo para utilizar en clase un texto que genere producción oral como "*El quechua a su alcance*" de Xavier Albó. "*Antes hacía más diálogos, pero he visto que no puedo dedicarme mucho porque si no, no avanzo*". El cumplimiento de un programa que la profesora misma se ha impuesto, le marca no solamente el ritmo de la clase sino que le sirve para justificar toda la concepción de cómo debe enseñar. "*Pueden más tarde consultar sus cuadernos cuando lo necesiten en la universidad*". La universidad también es, para esta profesora, un instrumento de apoyo para ganarse adeptos: "*Les digo que en la universidad ya se está implantando, o sea que se tienen que preparar, que lo que aprendan en el colegio va a servirles como recuerdo*".

La profesora utiliza un texto fotocopiado distribuido al inicio del año y que sirve de programa de curso. El texto es utilizado casi en cada clase sea para ser leído en voz alta por la maestra y/o los alumnos o como insumo para la construcción de oraciones durante la clase y también en casa como tarea. Sirve igualmente para que los niños memoricen diálogos, listas de palabras, frases y oraciones. La profesora comentó en la entrevista del 16.04.04 que los niños reciben un texto completo compuesto de tres partes, una para cada año del 3er ciclo de primaria, en el cual se enseña quechua. "*El texto es una reunión de varios textos, es un rompecabezas de gramática*".

Una rápida mirada a la fotocopia revela que está escrito con el alfabeto oficial y que contiene varios errores ortográficos. Durante las observaciones de aula hemos visto cómo se ha instituido una respuesta de la profesora cuando los alumnos descubren un error y cómo el tema de los errores irrumpe en cualquier momento de la clase. La importancia de la escritura en su aspecto más superficial, el gráfico, es notoria y está relacionada con el carácter normativo, el "cómo se escribe?" que preocupa a niños y maestros como parte del énfasis en lo escrito, parte constitutiva de la cultura escolar[12].

12 Dado que se trata de una lengua de tradición oral, cuyos hablantes aún no han desarrollado una cultura escrita del quechua, ya que no hay consenso sobre el alfabeto más adecuado y que el alfabeto establecido como oficial no ha sido suficientemente difundido y entendido como para recibir la aceptación

La profesora de CENDI me explica el 03.06.04, durante el recreo, sobre su propósito de enseñar quechua; en su clase no le interesa que los niños aprendan para pasar de curso.

> *Yo los saco hablando, leyendo, pero si no pierden el resentimiento no sirve porque no van a practicar quechua si tienen resentimiento. Esto hay que hacerlo en los primeros cursos, después se puede enseñar. No es en este colegio, pero hay papás que dicen: cómo vamos a retroceder aprendiendo quechua. En otros colegios, donde los papás están en universidades, se está aprendiendo a valorar el quechua*. (P CE 3.6.04)

El argumento es que hay una actitud hacia el quechua que impide su uso (”práctica”), si se supera esa actitud en los primeros años de la escuela, los alumnos se pueden volver usuarios de la lengua (“*hablando, leyendo*”) con la enseñanza del quechua. Hay colegios donde se considera el quechua como un retroceso y otros donde la valorización que se hace en la universidad tiene impacto en los padres de familia.

Hay un matiz interesante en este testimonio: el resentimiento sería general. Pero, en unos colegios es alimentado por los padres y en otros hay un proceso de cambio promovido por la universidad. El colegio CENDI nació por iniciativa de docentes universitarios, de modo que se supone que allí “*se está aprendiendo a valorar el quechua*”, aunque existe resentimiento.

La maestra de CENDI no utiliza material prefabricado como ser un texto, cartilla, fotocopia o plan de clase. Su estrategia consiste en recordar o crear textos propios. En la conversación el 03.06.04 durante el recreo, me consultó si es bueno o malo que el profesor copie de un texto en la pizarra. Ella misma dice inspirarse en clase, pero para lograrlo necesita estar sin presión de tiempo: “*no es bueno*

---

de los actores educativos, el plano ortográfico de la lengua es el menos firme –de hecho, se presta constantemente a discusiones. Desde el punto de vista lingüístico, lo ortográfico es puramente arbitrario: además de que la escritura es un proceso secundario e irrelevante en la adquisición de la lengua, también es una convención social establecida que no es considerada parte de la lengua en sí.

*copiar, mejor es hacer de la cabeza, tener un tema y crearlo*". Para esta profesora, la característica de una buena profesora es la creación: "*si tengo preparación como maestra puedo cambiar, no estar pegada al libro*". Otra característica o más bien efecto de esta espontaneidad es la capacidad de ser flexibles y reflexionar sobre lo que hacen: "*a muchos profesores de inglés les dan la opción de enseñar quechua. Ellos sólo copian de un libro y se vuelven tajantes*".

Resumiendo este nivel de análisis, la profesora del San Agustín distingue entre la recuperación de la autoestima y del valor de lo propio para el caso de colegios fiscales con alumnos quechua hablantes, bilingües -algo que se lograría con dificultad y exige ingenio didáctico- y el estudio del 'objeto' lengua desprovisto de contenidos culturales –por lo tanto, sin mayores dificultades- para el caso de alumnos monolingües castellano de colegios particulares. Olvida que en el colegio particular también habría alumnos quechua hablantes y que sus clases son muy probablemente mucho menos homogéneas de lo deseado. Olvida o desconoce el propósito o discurso institucional.

Para la profesora del CENDI, el resentimiento hacia el quechua es generalizado, con la diferencia que éste es nutrido por los padres en los colegios fiscales y empezando a ser superado en los colegios particulares.

La focalización en la gramática, la escritura y el rol mismo del maestro como agente de enseñanza distan de ser coherentes tanto con el aprendizaje, como medio para propiciar la funcionalidad social de la lengua indígena, como con los propósitos institucionales de los colegios. Parecería que las dudas o inseguridades respecto al rol que el quechua juega en la sociedad y sus instituciones provoca en las maestras una estrategia de reclusión de la lengua en cánones propios de la cultura escolar. De este modo, lo vivo se transforma en un objeto de estudio y disección, lo oral en escrito, lo creativo en repetitivo y apto a ser verificado y calificado. La asignatura quechua está constituida y se equipara con cualquier otra de prestigio como inglés, geografía, matemática. Contradictoriamente, a falta de material didáctico y textos escolares editados (comerciales)

y dada la falta de tradición y experiencia con esta asignatura, las maestras tienen plena autoridad y libertad en la concreción curricular: progresión y planificación de contenidos, instrumentos didácticos, metodología, recurriendo por ello a lo que les es más cercano (cómo aprendieron ellas el quechua en su formación) o a la improvisación total. Así desaprovechan métodos de aprendizaje no escolares existentes.

## El currículo real

Cuando le expliqué a la profesora del colegio San Agustín que me interesa entrar a observar clases para ver cómo los alumnos comprenden la cultura quechua, ella dejó en claro que cultura se trata en ciencias sociales, ella no lo hace en su clase, me aclara: "*yo enseño quechua en castellano*". Nos preguntamos entonces ¿Qué imagen promueve la profesora del quechua y de los quechua hablantes en alumnos castellano monolingües de colegios particulares? ¿Cuáles son los referentes culturales de este 'objeto de estudio' que la profesora enseña?

Las fotos motivadoras de producción oral que la profesora del colegio San Agustín utiliza son escenas de la cancha (venta de rosquetes, venta de cosas usadas), personas con vestimentas típicas (tocando charango, sentadas en un parque), vistas de paisajes rurales. El vocabulario básico para los ejemplos que se utilizan en la explicación gramatical del texto fotocopiado y oralmente en clase, está referido generalmente a la vida rural y es coherente con la identidad rural que se le asigna al hablante quechua. Con excepción de verbos cotidianos como dormir, hablar, salir, vivir, sentarse, ayudar, llorar, poder, vencer, haber, morir, dormir, llegar, reir, estar triste, se puede ver en las transcripciones de clases que el vocabulario básico se refiere a la naturaleza (cerro, río, piedra, flores, árbol, pescado, víbora); acciones o actividades propias de ambientes abiertos (correr, caminar, cazar, ladrar, subir); ámbitos de recreación (bailar, cantar, comer y tomar, comer charque); ámbito doméstico o de relevancia doméstica (comprar, lavar, cocinar, barrer, verter agua, sacar agua de pozo, moler en

batán, animales domésticos, olla, cortar carne, lawa); ámbito agrícola (pelar maíz, choclo, papa, chuño, sembrar, regar, trabajar, amarrar vaca o caballo, elaborar chicha, llevar comida).

El cuento que se lee en clase también está ubicado en el ambiente rural. El mundo quechua para los alumnos, del colegio San Agustín, es rural. En el ejemplo que sigue, podemos ver cómo la profesora presenta el cuento a través de la lectura, induce a la traducción, parte por parte, para lograr la comprensión del cuento y, finalmente, asigna como tarea la traducción escrita del cuento.

**Profesora:** sigan la lectura con su texto. Ahí dice Juancito mayupi. Vamos a ver las travesuras de Juancito…
Uj kuti rirqani t'ajsaq mayuman. Dice mamay... rikurqayku rumipatapi uj jamp'atituta. Hermanuyta jap'irqa chay jamp'atituta. Chantaqa... Mask'arqayku chay jamp'atituta churanaykupaq…bolsitaman… t'ajsay tukuytawan ripurqayku wasiman. Chayaytawan jap'irqayku… chay jamp'atituta… wijch'urqayku ima. Tatay chanta maqawarqayku. Ahora aquí voy a leer de corrido. Concéntrense y vayan corrigiendo. Dice Uj kuti rirqani taqsaq mayuman. Mamay tajsasajtin rikhurqayku rumipatapi uj jamp'atituta. Hermanuyta jap'irqa chay jamp'atituta. Chantaqa mask'arqayku chay jamp'atituta churanaykupaq bolsitaman...

> **Profesora:** A ver, qué querrá decir. Hay verbos que hemos aprendido hoy.
> **Alumnos:** Han ido al río con su mamá a lavar ropa
> **Profesora:** a ver por acá
> **Alumnos:** a lavar, había un sapo
> **Profesora:** había un sapito, cuando hay ito ita es diminutivo. ¿Qué más? hay algo más.
> **Alumnos:** lo quería atrapar su hermano
> **Profesora:** ¿qué más? Ya, lo llevó a su casa
> **Alumnos:** en una bolsita
> **Profesora:** en una bolsita, ¿qué pasó después?
> **Alumnos:** ¿tukuytawan?
> **Profesora:** lo cortaron, muy bien

**Alumnos:** el papá
**Profesora:** ¿el papá qué?
**Alumnos:** …
**Profesora:** oh, ¿se lo comió? ¿Hizo eso?
**Alumnos:** nooo
**Profesora:** ahh entonces, a ver, ¿qué hizo el papá? ¿los pegó?
**Alumnos:** lo vió en la casa
**Profesora:** otra vez voy a volver a leer, concéntrense bien
Lee otra vez lentamente. (5.5 S.A. 7C, 5-7)

La escena es reproducida por los niños progresivamente. Podemos ver (líneas subrayadas) que la imaginación vuela en las partes que más oportunidades dan para añadir imágenes más fantásticas al cuento. Se puede pensar que es una estrategia para "acercar" la realidad del cuento, ubicado en un contexto alejado, rural, a la cotidianeidad de los niños urbanos. Efectivamente, la traducción; es decir, el permanente recurso al castellano juega un rol central. Quizás no es exagerado pensar que el quechua en la clase no sólo se sostiene sino se conceptualiza a partir del castellano.

Otra faceta notoria de esta *ruralidad del quechua* es la recreación del ambiente propio de chichería y de su efecto, el estar borracho, que se produce en la generación de oraciones o diálogos en clase y resulta que amenizan el evento. Ejemplos se dieron en la misma clase el mismo día, en cuatro momentos:

**Profesora:** Ya tenemos tres verbos allí sutiyay que es aclarar, qarpay es regar, qué será machakuy. No adivines.
**Alumnos:** ¿qué es machay?
**Profesora:** ¿qué es machay?
**Alumnos:** emborracharse,
**Profesora:** emborracharse, mariarse
**Profesora:** ¿puñuy?
**Alumnos:** dormir
…
**Profesora:** ¿aqhay?

**Alumnos:** chicha
**Alumnos:** hacer, elaborar chicha
…
**Alumnos:** chay warmi wasipi puñurqa
**Alumnos:** chay runa aqha wasipi macharqa
**Alumnos:** nuqa urqupi kutarqani
…
Una oración que escribió un alumno dice rimarqanku wasipi.
**Profesora:** Siempre el verbo va al final
**Profesora:** aqha wasipi, cuidado, siempre es aspirada, ¿no? Porque si van a leer ¿cómo hemos leído la anterior vez? Es otra cosa, entonces ya saben
**Profesora:** ¿ya está?
(5. 5 S.A. 7C)

En la entrevista del 16.04.04, la profesora comenta que, a diferencia de los materiales didácticos para la enseñanza del inglés, para el quechua no hay modelos que los niños podrían imitar. En los materiales de inglés "*hay casettes con artistas que los chicos imitan como modelos. Sería muy bueno tener algo así en quechua, pero no hay eso… En inglés los chicos se esmeran, tienen modelos. En quechua imitamos a los borrachitos, siempre surgen diálogos de chichería*". A falta de modelos, se recrean situaciones que llaman la atención a los alumnos por su connotación –tomar alcohol es algo prohibido y, por lo tanto, interesante para adolescentes-. La denotación altamente negativa –la chicha se toma de forma consuetudinaria hasta emborracharse entre los quechuas- es minimizada por la profesora en su utilización del diminutivo, cosa que también hacen los alumnos:

**Investigador:** ¿por qué te gusta las oraciones con el "aqha wasi"?
**Claudio:** Porque es de los borrachitos, en el aqha wasi se habla de un borrachito, pienso en... es chistoso. A nosotros dos nos parece super chistoso lo del aqha wasi, cuando están en la chichería, como hay en el diálogo, las cosas más o menos, así medio loquitos, de los borrachitos... digamos. A mí y a mi amigo nos

fascina lo del "aqha wasi".
En nuestro diálogo había una parte que era... "Yaw, imaynalla, kani machasqa", y yo le decía "nuqapis machasqa", y el otro decía "mashkata ukyankichiq", el otro decía "pachaq", y el otro decía "nuqa juno... tanto, era un millón, y así, "kunan", mi amigo dice "maqay munankichu", y el otro decía "ari". Así era, en el diccionario había estas palabras. (Claudio SA 6to 10.6.04)

El alumno explica en la primera parte sobre la fascinación (y pena) que le provocan los personajes de la chichería, quizás por su existencia marginal, difícil de explicar o comprender. En la segunda parte "contextualiza" el diálogo poniéndose en los zapatos de los personajes y recreando la situación con elementos nuevos y probablemente no tan alejados de su vivencia personal, como ser el desafío a la pelea.

A la recurrente ruralidad y encierro de la lengua al espacio de la chichería, se añade la característica deficitaria de la lengua y de sus hablantes. En el siguiente ejemplo, mientras los niños ejercitan un diálogo básico de saludo y presentación mutua, la profesora explica la refonetización quechua en el nombre "Francisco".

**Profesora:** Está leyendo el diálogo del texto fotocopiado.
**Profesora:** Ahora la pregunta: ¿ima sutiyki?
**Alumnos:** ¿cuál es tu nombre?
**Profesora:** sutiy Rancisco
**Alumno 1:** mi nombre es Francisco.
**Profesora:** ¿qué será el nombre actual?_
**Alumno 1:** Francisco
**Profesora:** Francisco, porque la f no existe, por eso es que tienen muchos problemas los del campo, porque pronuncian en su idioma. No es porque están cambiando el nombre, sino porque pronuncian en su idioma. No existe la f. La f lo dicen como la r, eso tienen que tomar en cuenta. Hemos analizado en el alfabeto, se acuerdan, qué letras del alfabeto no se pueden tomar en cuenta. Por eso dice Rancisco. A ver, tú ¿qué te llamas?
**Alumno2:** Sutiy Esteban.

**Profesora:** Esteban, todavía, pero la b ya estuviera cambiado, ¿no? Istiwan
**Alumnos:** risas
**Profesora:** pero así la gente en su idioma pronuncia de esa forma
**Alumnos:** Istiwan
**Profesora**: ... estamos diciendo solamente la pronunciación que utiliza la gente del campo, ¿no?_
**Profesora:** a ver Mauricio, ¿cuál cambiarías? Mauricio es Mauricio nada más
**Alumno 3:** no, Mauriciu
**Profesora:** ya, Mauriciu, con la u. Muy bien. Estamos solamente copiando lo que la gente en lugares lejanos pronuncia en su idioma. (5.5.S.A. 6A, 4-5)

La declarada ausencia de elementos fonológicos existentes en el castellano crearía problemas a los hablantes del quechua cuando hablan castellano, "*pronuncian en su idioma*". Si bien la profesora resalta inicialmente algunas de las consonantes del castellano que no existen en el quechua, se concentra más y más en las vocales `e` y `o`. Conforme avanzan en el ejercicio de refonetización de nombres, se ridiculiza a los quechua hablantes a partir del "*déficit*" de su alfabeto.

Más allá de que el ambiente jocoso se provoca creando o recreando un imaginario de hablante quechua digno de burla, llama la atención que los fenómenos de la lengua –vistos desde el castellano y en consecuencia deficitarios- son abordados por la profesora focalizando en los hablantes. Abundan las referencias a que 'la gente pronuncia así en su idioma' en vez de mencionar la lengua como tal. Es en estos eventos nada neutros, cargados de sutiles prejuicios que se establece una ecuación Lengua Quechua = Hablantes Quechuas. Usualmente, en las clases se gramaticaliza al máximo la lengua, se la vuelve objeto de estudio o instrumento simbólico, se habla sobre ella como si estuviera desprovista de actualidad, de hablantes, de contexto real y cotidiano, como si fuera una lengua muerta. Aquí es evidente una diferenciación de

la profesora entre ellos, 'la gente', 'los del campo', 'los de lugares lejanos', 'los que pronuncian así' y, por default, nosotros. Los que hablan quechua son los otros.

Un niño de octavo curso recuerda el primer año de quechua en el colegio, cuando esta refonetización servía de diversión porque se recreaba el estereotipo campesino:

> **Ciro:** No sé, al comienzo me parecía un poco chistoso, en vano, pero después me pareció interesante aprender un nuevo idioma y así, pero más que todo, nos hacíamos la burla de pasar quechua, mis compañeros y yo hacíamos chistes. Como si fuéramos campesinos, así…
> **Investigadora:** Y ¿qué decían?
> **Ciro:** No sé, poníamos un acento medio del campo y sólo charlábamos y eso nos hacía reír. (Ciro SA 8vo 13.6.04)

Resumiendo lo observado en aula, podemos afirmar que la lengua indígena es tratada como un objeto de estudio, cuyo referente es la ruralidad y los estereotipos creados por la carencia, el aislamiento geográfico y la distancia social; no aparece la funcionalidad comunicativa de la lengua indígena en el área urbana. El contexto sociolingüístico (bilingüismo social, presencia de lengua indígena la ciudad, quechuañol) no es recuperado en aula, mas bien, se evidencia una pedagogía de lengua extranjera marcada por la ausencia de estímulo de aprendizaje. Es evidente la ausencia de motivación para aprender una lengua indígena; no se dan señales de proveer la asignatura de suficientes alicientes para crear actitudes positivas hacia el rescate y valorización del quechua como individuo, pueblo, cultura y lengua.

Se puede intuir cómo se establece un currículo oculto que marca con claridad la diferencia entre los unos y los otros y, no deja duda sobre la identidad, el prestigio, la posición de los unos y de los otros con la consecuente asimetría social y desigualdad entre ellos. El currículo real develado en las observaciones, difícilmente contribuye a favorecer la actitud positiva de los alumnos hacia los indígenas y hablantes de lengua

indígena. Saville-Troike[13] citada en Crawford & Cadenas (2003:232) sostiene que "*la existencia de estereotipos negativos con respecto a la cultura de la L2 podría afectar negativamente los esfuerzos del grupo que aprende dicha lengua*". Nuestro caso no estaría lejos de este efecto contraproducente de enseñar una lengua con modelos y contenidos desmotivadores.

Probablemente sea la adolescencia una etapa de desarrollo auspiciosa para motivar a los jóvenes en su búsqueda de respuestas existenciales propia de la edad. Nuestra investigación (Sichra 2006) revela que los alumnos tendrían diversas e interesantes respuestas a la pregunta "*para qué enseñar quechua*" que podrían ayudar en la búsqueda de "*modelos*" inexistentes para la profesora. Como un ejemplo, encontramos que la lengua indígena llega a ser vista como un anzuelo para acceder a un mundo que cautiva por oposición a la modernidad:

> Eso es algo muy querido de mí, la admiración a la cultura altiplánica, a su gente, es… Son personas que sobreviven tan bien solos y pueden pasarse la vida solos y caminando por el altiplano, caminan día y noche y son seres tan puros ¿no? Tan infinitamente puros y sobreviven con tan poco, ¿no? Los de la ciudad se enferman, son débiles. Este señor de Curahuara había salido a las 3 de la mañana y fue a la feria del pueblo a comprar algo. Estaba llegando recién a las 10 de la mañana. Pueden caminar sin temor, hambre, no se enferman. Es un modelo a seguir aunque el rumbo de la humanidad está en dirección opuesta. (Ronald AS 3ro secundaria)

Rescatar la voz de los alumnos (y de los padres de familia) para diseñar, planificar y ejecutar el currículo sería, a nuestro entender, el paso más inmediato, además de razonable, para propiciar cambios curriculares y de aula. Como concluimos en el informe mencionado, hay una predisposición entre alumnos y padres de familia de los colegios investigados a favor del modelo de "*educar para interactuar*". Conscientes de la realidad sociolingüística y política, las propuestas formuladas por los mismos interesados en la investigación (ibid) responde a un enfoque de constructivismo social centrado en el alumno en tanto

13 Saville-Troike, M. 1976, Foundations for Teaching ESL , Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.

responsable y capaz de generar su propio aprendizaje; reconoce la lengua indígena como 'segunda lengua' y no como 'lengua extranjera'; incorpora las características de oralidad y la riqueza cultural de las lenguas indígenas. Estos actores demuestran ser expertos en materia educativa y tendrían toda la legitimidad para participar en la gestión curricular de los establecimientos particulares por ellos escogidos.

## Conclusión

La importancia de esta asignatura en colegios particulares que forman a las élites del país es innegable, sin embargo, no parece haber sido reconocida por los colegios o, en todo caso, no se plasma en el aula; es escasa la oportunidad que ofrecen tres años de instrucción, con algunas horas semanales, para que alumnos en la edad óptima de adquisición de lengua como son los sujetos aquí investigados se apropien de y se vislumbren con el quechua. Un bilingüismo de doble vía, un aporte a la interculturalización del alumnado, en el contexto cochabambino y boliviano, es muy difícil de imaginar desde esta perspectiva pedagógica. Frente a la característica bilingüe del contexto social cochabambino, que innegablemente establece al quechua como segunda lengua, la opción metodológica registrada solamente se explica desde lo ideológico, de un posicionamiento conciente y sistemático de las maestras en la concreción curricular y práctica escolar desplegada.

Podemos ver una brecha entre el propósito institucional, que en el discurso establece un modelo de educación intercultural "para interactuar", la concreción curricular, que cosifica el quechua mientras lo vuelve asignatura y el currículo real, trasmisor de una visión estereotipada y denigrante de la cultura indígena De acuerdo al testimonio paradigmático de la madre de familia entrevistada, el propósito institucional no es conocido ni difundido, y ahora podemos también ver que no se traduce en una política educativa escolar. Es notoria la contradicción entre una ideología progresista expresada por el discurso institucional y la práctica de enseñanza de quechua,

cuyo fin es su propia reproducción, antes que la formación hacia la interculturalidad. Tampoco se recuperan las voces de los actores considerándolos como ausentes de la discusión o desprovistos de opiniones, cuando serían ellos los más indicados para encausar el proceso educativo por un rumbo más cercano y más afín a la realidad cotidiana y al proyecto de país que se discute.

A la conclusión de tres semanas de convulsiones sociales que provocaron la renuncia del Presidente Mesa en junio de 2005, Ana María Romero de Campero (2005:5), ex defensora del Pueblo sostuvo que "*lo que ha explotado en este momento es aquello que estaba escondido, callado y silenciado: el mundo indígena, que siempre ha estado subalternizado*". A la luz de nuestra investigación, podemos afirmar que la educación -al menos en escuelas particulares- contribuye fielmente a esta subalternización. Relacionado con las paradojas inherentes a la institución educativa como tal, debemos reconocer como válida la lapidaria afirmación:

> Asentada, quizás como ninguna otra institución contemporánea, en la creencia de que la sociedad es capaz de construirse y transformarse conscientemente a sí misma, la escuela no puede negar su contribución real a la conservación de las estructuras sociales, políticas y económicas que en apariencia desea transformar. (Velasco y otros (1993:319)

## Referencias

Albó, X. y R. Romero
2004 "M5 Interculturalidad" Módulo 5 del Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores públicos de Bolivia. La Paz. (Mimeo).

Bodnar, Y. y E. Rodríguez
1993 "Etnoeducación y diversidad cultural". En CORPRODIC (ed.). *Urdimbres y tramas culturales.* Bogotá: CORPRODIC. 23-44.

Crawford, A. y H. Cadenas
2003 "Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua" en Ingrid Jung y Luis Enrique López (comps.) *Abriendo*

*la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.* Madrid: PROEIB Andes, Inwent, Morata Editores. 227-247.

Cummins, J.

2002 *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos.* Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Morata Editores.

Dietz, G.

2003 *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.

Gigante, E., P. Lewin y S. Varese

1986 "Condiciones etno-lingúísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada". Ponencia presentada en el Seminario Taller Elaboración de currículo intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza en y de lengua materna (UNESCO/OREALC) en octubre de 1986 en Buenos Aires.

Gillette, B.

1994 "The Role of Learner Goals in L2 Success". E J. Lantolf y G. Apple (eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research.* Norwood, New Jersey:Ablex Publishing Corporation.195-213.

Granda, S.

2005 "La educación intercultural para todos en Ecuador, Perú, Bolivia y Chile. Propuesta de investigación". Mimeo.

Hutmacher, W.

2001 "Education systems, social integration and inequality". En S. Tawil (ed.) *Curriculum Change and Social Inclusion: Perspectives from the Baltic and Scandinavian Countries. Final Report of the Regional Seminar Vilnius*, Lithuania, 5-8.XII.

Illich, I.

1970 *Deschooling society.* New York: Harper and Row.

Instituto Nacional de Estadística (INE)

2002 *Bolivia: Características de la Población Censo 2001*. Serie I Resultados Nacionales Vol. 4. La Paz: INE.

Jackson, P.

1968 *Life in Classrooms*. New York:Holt, Rinehart and Winston.

Krashen, S.
1982 *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.

Limachi, Vicente
2005 Gestión y enseñanza de CL2. Tensiones y discontinuidades. La Paz: PROEIB Andes, P.INSEIB, Plural Editores.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes MECyD.
1998 *Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y Leyes conexas*. La Paz: CID.

Perrenoud, P.
1984. *La fabrication de l'excellence scolaire*. Ginebra: Droz.

PROEIB Andes
2005 *Investigación regional: Logros y retos de la Educación Intercultural para Todos en Bolivia*. PROEIB Andes: Cochabamba (Mimeo).

Romero de Campero, A.M
2005 "Está por nacer otro país". *Revista ¡OH!* 19.6.2005. Cochabamba.

Sichra, I.
2001 "¿Para qué me enseñan quechua! ¿Acaso voy a ser dirigente campesino? La enseñanza del quechua en colegios de la ciudad de Cochabamba, Bolivia". Cochabamba:

PROEIB Andes
2006 "Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba". *Informe de investigación* 1. Cochabamba: PROEIB Andes. (Mimeo)

Walsh, C.
La *interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.

# Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur

## PISTAS PARA UNA INVESTIGACIÓN COMPROMETIDA Y DIALOGAL

*Luis Enrique López*[1]

El logro de efectivas comunicaciones interculturales horizontales, democráticas, no coloniales -y por lo tanto, libres de dominación, subordinación, y exclusión- requería trascender el debate al interior de las disciplinas oficiales de las ciencias modernas y abrirse a diálogos con otras culturas y otras formas de conocimiento. Aquí, aparte de rigideces epistemológicas y del inmenso peso de la inercia institucional, los principales obstáculos son de naturaleza política: las posibilidades de una comunicación democrática están severamente limitadas por las profundas desigualdades de poder existentes entre las partes.

Edgardo Lander, 1997

La construcción de un proyecto pedagógico indígena pasa por la movilización, una moralización contra capitalista y anti-individualista, una discusión y búsqueda de alternativas. Por eso este proyecto pedagógico es al mismo tiempo político y cultural. Es una forma de construir y definir diferencias y movimiento organizado.

Opiniones de líderes indígenas brasileños recogidas[2]

1 Sociolingüista y educador peruano. Actualmente trabaja en Guatemala. Investigador de la FUNPROEIB Andes y docente de la Maestría en EIB del PROEIB Andes. Las opiniones vertidas en este texto son personales y no comprometen en absoluto a las instituciones con las cuales trabaja.

2 Recogidas por Repetto, 2002

## Introducción

En la presente comunicación reúno un conjunto de reflexiones en torno a la noción de interculturalidad y a la relación que se ha establecido entre ella y el desarrollo de diversas propuestas educativas destinadas a innovar tanto la política como la práctica educativa latinoamericana, para, desde la educación, incidir en el plano mayor de la política nacional en tiempos en los que América Latina, por presión interna y externa, se repiensa a sí misma y abandona, al menos discursivamente, el discurso homogeneizador que asumió junto con la adopción y adaptación del modelo clásico de Estado-nación tomado del liberalismo europeo temprano. Vuelvo, aunque creo de manera más organizada y actualizada, sobre trabajos anteriores publicados sobre la materia.

El artículo comprende tres partes principales y un apartado de reflexiones finales. La primera aborda la educación bilingüe indígena como espacio propicio para la construcción inicial de la noción de interculturalidad, a partir de la preocupación por la dimensión cultural que se dio en todos los proyectos y programas de educación bilingüe indígena. En la segunda, se revisan las tendencias seguidas en la interculturalización de la educación latinoamericana, comenzando por la educación indígena, hasta el momento actual cuando los propios Estados nacionales parecen haberla hecho suya y la postulan para la educación de todos. Sobre esas bases, la tercera sección da cuenta de nuevos avances en el desarrollo de la noción a partir de la agencia indígena en la utilización y manejo de la noción, así como del consecuente involucramiento indígena en la comunidad política. Para cerrar, el trabajo reúne un conjunto de reflexiones destinadas a abrir pistas a la investigación que es menester realizar para enriquecer la comprensión de la interculturalidad como su aplicación al campo educativo en América Latina.

Para ejemplificar las ideas desarrolladas, recurro sólo a algunos casos. Imposible hubiera sido hacer un recuento exhaustivo de todo aquello existente en el desarrollo del campo, por el auge que experimenta ahora la educación intercultural bilingüe y por la mayor

incidencia que la interculturalidad cobra en otros sectores como los de la salud, la administración de justicia, el desarrollo con identidad y la gobernabilidad democrática con equidad, por mencionar sólo algunos. Tal apogeo ha resultado en un aumento considerable de proyectos e incluso en programas de cobertura nacional, así como en un involucramiento de una cantidad sin precedentes de intelectuales y pensadores indígenas y no-indígenas.

## La educación bilingüe: terreno fértil para la construcción intercultural

La educación bilingüe indígena constituye un emprendimiento de larga data en el continente. Si bien con altibajos y desde ópticas distintas, la educación bilingüe ha sido parte del desarrollo educativo latinoamericano prácticamente desde mediados de los años 1940 (López 1995, Muñoz 1998, López y Küper 1999, López y Sichra 2008, Hamel 2008). En su acepción de EIB, junto con la educación popular, este tipo de educación ha dinamizado significativamente el campo educativo latinoamericano, sobre todo cuestionando las políticas y prácticas empleadas con la población indígena, así como también desafiando los principios y derroteros de la educación desde una perspectiva de derechos y de necesidades específicas y diferenciadas de poblaciones cuyas especificidades lingüísticas y culturales eran hasta hace no mucho invisibilizadas y hasta negadas por los sistemas educativos de la región.

Desde sus inicios a la fecha, la educación bilingüe indígena ha pasado por tres orientaciones básicas, cada una de las cuales ha dado pie a un determinado modelo de educación bilingüe. Así, la postura asimilacionista, que concibe la diversidad como problema y que, por ende, propende a su resolución por la vía del bilingüismo sustractivo, con la consecuente homogeneización lingüística y cultural, se corresponde con el modelo educativo bilingüe de transición. En sus dos vertientes, de transición temprana o tardía, este modelo postula la utilización temporal de la lengua indígena, sobre todo para facilitar

la adquisición de la segunda lengua en la escuela. Por su parte, la orientación multiculturalista y tolerante ve la diversidad como un derecho y busca preservar aquellas lenguas diferentes a la oficial y aún habladas en un territorio determinado e incorporarlas como vehículos de educación. Se traduce en el modelo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas. Finalmente, desde el pluralismo cultural, que concibe la diversidad cultural y lingüística como un recurso capaz de contribuir a la transformación del Estado-nación y a la generación de un nuevo modo de relacionamiento entre indígenas y no indígenas, la educación bilingüe indígena adopta un modelo de educación bilingüe de enriquecimiento, buscando impregnar a la sociedad en su conjunto (Ruiz 1984, López 2009). Como se verá más adelante, desde este último espacio se plantean hoy en la región tanto una educación intercultural (EI) para todos, como desde una postura más radical una educación intercultural y bilingüe (EIB) para todos, así como hoy también una educación intracultural e intercultural.

Mientras que desde el ámbito bilingüe transicional la educación bilingüe para indígenas (EB) centra su atención en la dimensión idiomática, con énfasis en el aprendizaje y uso del idioma hegemónico y de relación interétnica –el castellano, el francés, el inglés o el portugués, según sea el caso–, han sido las opciones de la diversidad como derecho y como recurso, y sus correlatos de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo y de enriquecimiento los que han dado pie a una mayor preocupación por las otras competencias y los otros contenidos curriculares de la educación, trascendiendo el inicial interés exclusivo por la lengua. El involucramiento indígena y de sus organizaciones en el desarrollo de los programas y proyectos de educación bilingüe marcó decididamente el paso de la EB a la educación bilingüe intercultural (EBI) y luego a la EIB. Con ello, ésta cobró un particular cariz político alineado con las reivindicaciones indígenas, a diferencia de la educación bilingüe a secas, que se alineó con los intereses del Estado y de los sectores hegemónicos de la población latinoamericana. Como veremos más adelante, actualmente esta situación se ha modificado por la apropiación y resignificación estatal de las reivindicaciones indígenas.

No obstante, la preocupación por los contenidos y planes de estudio de los programas educativos desarrollados para poblaciones indígenas de América Latina, comenzó a mediados de los 1970, cuando algunos reclamaban algo más que una educación bilingüe, para trascender la esfera metodológico-idiomática, e ingresar también al plano de los contenidos curriculares, con vistas a recuperar saberes y conocimientos indígenas e incorporarlos en el currículo escolar. La inclusión de una dimensión más antropológico-cultural dio pie a un primer redimensionamiento conceptual de la EB.

## Los primeros pasos: una educación bilingüe bicultural

Producto de esta nueva visión, apareció una nueva categoría: la de biculturalidad o biculturalismo. Se consideraba entonces que el educando debía aprender tanto contenidos propios o de la cultura tradicional como los de la cultura hegemónica o "nacional". Si bien esto era considerado por todos como necesario, el problema residía en las distintas visiones subyacentes de las culturas indígenas y de su futuro, en el marco de las relaciones crecientes entre las sociedades indígenas subalternas y las hegemónicas.

Cabe precisar, sin embargo, que la noción de biculturalidad no era vista como sinónimo de aquello que hoy denominamos interculturalidad. Como se sabe, se trata más bien de nociones distintas que responden a paradigmas y épocas históricas igualmente diferentes en la aplicación y evolución de proyectos y programas de educación bilingüe (cf. López 1996a, 1996b; Muñoz 1998). La noción de biculturalidad surgió en los Estados Unidos, poco después del reconocimiento de los derechos civiles de la población afroamericana, y a la luz de las reivindicaciones culturales de la población hispana, particularmente del sector de origen mexicano (Darder 1991).

Desde el campo psicológico y cognitivo se buscaba una respuesta educativa a las diferencias culturales de los educandos que requerían de una educación bilingüe, estableciendo paralelos casi automáticos entre bilingüismo y biculturalidad. Las reformas en la legislación

educativa estadounidense de 1968 sancionaron la inclusión de la educación bilingüe-bicultural en la política educativa de ese país (Ibíd.).

Se pensaba que un mismo sujeto podía recurrir a elementos, conceptos y visiones de dos culturas diferentes –e incluso de colectivos social y políticamente contrapuestos y en conflicto- y separar claramente, y a voluntad, una cultura de otra. La separación aludida y la selección correspondiente le permitirían al sujeto actuar en consecuencia, según se tratase del *mainstream* o de su contexto subalternizado. Así, él podría desenvolverse apropiadamente en cualquiera de estas dos situaciones (Ramirez y Castaneda 1974). Lo cierto es que la categoría aludía a una situación social específica, propia sobre todo de las metrópolis norteamericanas en las cuales los reconocidos como diferentes se concentran en determinadas áreas de una ciudad, y, generalmente, salen de ellas sobre todo para acudir a sus fuentes de trabajo o de estudios.

El desarrollo de competencias biculturales aseguraría respuestas sociales adecuadas de los miembros de la comunidad culturalmente "diferente" y contribuirían a que los minorizados pudiesen entender y acceder a algunos de los bienes y beneficios de la sociedad dominante. De esta forma ellos se integrarían a la sociedad culturalmente hegemónica, sin necesariamente abandonar sus tradiciones culturales ni alienarse de su comunidad cultural. La propuesta de biculturalidad era para los subalternos y no afectaba la vida de la población hegemónica. La adopción por ellos de comportamientos similares a los culturalmente hegemónicos y su inserción en el sistema económico favorecerían su participación e "integración".[3] La preocupación se centraba en el plano conductual, más que en el cognitivo propiamente dicho o menos aún en el espiritual, epistémico y político, o en los dominios de la cosmovisión, como lo demandan hoy los líderes e intelectuales indígenas en América Latina.

3 No contamos con recuento ni evidencia alguna respecto a que en los Estados Unidos la noción de biculturalidad surgiese, se aplicase o vinculase con la educación de la población indígena originaria.

México fue uno de los primeros países en verse influido por esta nueva concepción, y la educación indígena se volvió bicultural a comienzos de los años 1980, primero por demanda de los propios maestros indígenas mexicanos que buscaban alternativas a la asimilación y pretendían superar la castellanización forzada, por la vía de una educación culturalmente situada en la forma de vida indígena (Gabriel 1981)[4], y, luego, por decisión oficial (Schmelkes 2009, Dietz 1999, Nahmad 1988). La ANPIBAC (Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües) fue la responsable de la incorporación de la noción de biculturalidad al discurso oficial educativo mexicano, luego de que su demanda de la creación de una dirección general de educación indígena fuese lograda. Como vemos en los siguientes extractos, las reivindicaciones de los maestros indígenas mexicanos de entonces se asemejan en mucho a las que ahora animan a líderes indígenas de muchos países latinoamericanos.

> .. es tiempo de que el indígena instrumente su propia educación, una educación para el desarrollo, para la identificación étnica, para la revaloración cultural y la participación política. Una educación que permita la transformación de la situación de explotación y opresión en que vivimos. Para instrumentar esta educación es necesario acudir a la familia y la comunidad indígenas, como fuentes del conocimiento, ya que son las instituciones sociales que han mantenido viva la llama de la

4 "La educación indígena bilingüe-bicultural es aquella que instrumentada por los propios indígenas servirá para la formación y desarrollo del hombre y de la comunidad, dentro de un sistema cultural propio, con base en sus conceptos del mundo y de la vida y sirviendo siempre, en última instancia, a la adquisición de la conciencia de una sociedad que respete la naturaleza y el hombre, que asegure la existencia de la familia y la comunidad, que asegure los intereses del grupo sobre los del individuos, que busque en el trabajo el beneficio de la colectividad y no la apropiación individual" (Gabriel 1981:79).
"Pretendemos partir de lo que tenemos, de lo que somos, del reclamo histórico de un lugar digno y humano en el contexto del país, para contribuir en su transformación y desarrollo, para la lucha por la independencia económica, cultural y política y por ese desarrollo definido por todos, indígenas y no indígenas, en tanto mexicanos" (Gabriel 1981:181).

educación indígena. Con ellas y en ellas necesitamos buscar y definir la filosofía indígena de la educación, los objetivos que perseguimos, los contenidos que deben tener los planes y programas, la metodología apropiada a nuestras propias especificidades culturales, lingüísticas, sociales y económicas, y nuestra forma propia de evaluación.

…la educación será bilingüe y bicultural [...] en primer término se enseñarán los contenidos programáticos de la cultura indígena, después los de la cultura occidental: esto significa que primero debemos conocer y estudiar todo lo que nos rodea, en nuestra propia lengua y en castellano y después intentar apropiarnos del conocimiento de lo que existe fuera de nuestro mundo físico y cultural; que la metodología debe aprovechar el uso de las dos lenguas en todas las materias curriculares. Es necesario sistematizar una pedagogía del indígena para hacer de la educación un elemento importante en el avance de la lucha para nuestra liberación.[5] (En Gabriel 1981:173-6)

Se ha considerado que en el caso mexicano la demanda de biculturalidad en la educación se vio determinada por una visión dicotómica y cuasi excluyente al revés, que oponía lo indígena a lo occidental y cuyo objetivo en cierto modo estaba centrado en la resistencia cultural (Bertely 2002). Se vio como riesgo que esa suerte de etnocentrismo indígena conllevara a una visión segregacionista de la educación.

Las corrientes […] que intervinieron en la definición del modelo bicultural configuraron un discurso que […] promovía la enseñanza de contenidos étnicos en detrimento de los contenidos nacionales, calificados como occidentalizantes y mestizos. La educación bicultural […] se apuntaló en un enfoque dicotómico de la sociedad, apoyado tanto en la teoría de la reproducción social y sus conceptos de arbitrario cultural y violencia simbólica, como en las tesis marxistas de colonización, imperialismo y dominación, que situaban a la escuela como aparato ideológico de Estado. Descolonizar, revalorizar, resistir, rescatar y preservar

5 Algunas conclusiones del Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, organizado por la ANPIBAC y llevado a cabo del 13 al 16 de junio de 1979, en Oaxtepec, Morelos.

> la identidad étnica en contra de la cultura occidental constituyó una reacción política necesaria frente a la violencia, el conflicto lingüístico y la exclusión a que se habían visto sometidos, desde siempre, los pueblos indígenas en nuestro país.
>
> La defensa y la preservación de la cultura propia, no obstante se justifican en el marco de un proyecto nacional excluyente, resultaron paradójicas pues, al eurocentrismo occidental del siglo XIX y primera mitad del siglo XX que el modelo educativo bicultural criticaba, correspondió un etnocentrismo al revés, que pretendía excluir de la escuela los contenidos “ajenos” no incluidos en el universo vital y discursivo indígena. [..] En muchas de sus expresiones, el paradigma bicultural retornaba a la visión idílica de la comunidad indígena, rural, armónica, solidaria por antonomasia, opuesta al progreso, la civilización y la vida urbana conflictiva e individualista. Las propuestas curriculares dirigidas a la formación y capacitación de maestros indígenas, como la implantada en la Universidad Pedagógica Nacional, alimentaron por mucho tiempo estos marcos explicativos y defendieron la necesidad de establecer escuelas normales y posgrados indígenas a partir de un enfoque centrado en la resistencia cultural. (Bertely 2002)

El discurso bicultural no caló lo suficientemente hondo en toda la región, aunque sí en algunos países como Guatemala, Nicaragua, Ecuador y Colombia. Allí se echó mano de esta nueva noción para dar cuenta de iniciativas que buscaban trascender el plano puramente idiomático (Amadío y otros 1987, Yáñez 1988, López y von Gleich 1988).

Uno de los programas que primero introdujo la noción en Sudamérica, en 1972, fue el Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe-Bicultural Shuar de Ecuador (Puwaínchir 1989). El SERBISH se inscribe en un proyecto de mayor aliento que desde sus inicios ha apuntado a la autodeterminación del pueblo shuar en el marco de un Estado ecuatoriano pluralista, así como también a la unificación de todos los demás pueblos que forman parte de la misma familia lingüística, hoy separados tanto internamente, como por la fronteras nacionales ecuatoriano-peruanas (Ibíd.). El programa nació bicultural por la necesidad inicial de reafirmar lo propio, aun cuando ya en los

años 1980 adoptara la interculturalidad para aplicarla al propio funcionamiento de la organización que reunía ya no sólo a shuaras sino también a achuares y pensaba incluir a los wampis y awajunes, ubicados al otro lado de la frontera; esto se plantea a partir del postulado que "*El concepto de unidad es mucho más amplio que el de uniformidad y admite, supone y alienta un sano y razonable pluralismo interno*"[6] (énfasis en el original, Ibíd:292).

Otros proyectos de EB conducidos por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), también a partir de los años 1970 (www.sil.org/americas/brasil/engleduc.htm, consulta 04.04.09) comenzaron a adoptar el discurso bicultural, ante la crítica de la cual comenzaba a ser objeto por su enfoque exclusivamente lingüístico, por la separación que establecía entre lengua y cultura y además por su motivación asimilacionista, entroncada en su particular visión del cambio cultural en aras de incorporar a los indígenas al mundo del mercado (Towsend 1949). Sin tapujo alguno, se explicitaba con claridad que el indígena:

> Una vez que puede leer, aunque al principio sea solamente en su propio idioma, se le quita el complejo de inferioridad. Comienza a interesarse en cosas nuevas. Se interesa en comprar artículos manufacturados –implementos, molinos, ropa, etc. Para hacer tales compras necesita trabajar más. La producción aumenta y luego el consumo también. La sociedad entera, menos el cantinero y el brujo, saca provecho. Se descubre que el indio vale más como hombre culto que como fuerza bruta sumido en la ignorancia. (Townsend, 1949:43)

De conformidad con esta estrategia, en una primera sistematización integral de su trabajo educativo y evangelizador en el Perú, el

6 Según Miguel Puwaínchir, entonces presidente de la organización shuar , con argumentos como éste debieron defenderse muchas veces de las acusaciones de secesión que recibieran desde distintos órganos del Estado, preocupados por el avance político shuar en la zona así como también por la autosostenibilidad económica que comenzaban a alcanzar como resultado de su incursión en la ganadería (Ibíd.).

ILV incluyó un texto titulado “Cultural change and development of the whole person: and an exposition of the philosophy and methods of the SIL” (cf. Loos et al 1981). Casi al mismo tiempo de la llegada del discurso bicultural a América Latina, desde Sudamérica surgió como alternativa la propuesta de interculturalidad.

## Más allá y hacia la interculturalización de la educación

La separación entre culturas con las cuales el indígena interactuaba junto a la elección voluntaria de elementos culturales pertenecientes a uno u otro horizonte no satisfizo a muchos, particularmente en tanto parecía poco probable que una misma persona pudiese separar tan clara y drásticamente formas y maneras de ser, sentir, pensar y actuar diferentes y que las “dos” culturas pudieran estar presentes en un mismo individuo sin que esto afectase su personalidad (Mosonyi y González 1974).[7] Por lo demás, se consideró que en el contexto latinoamericano, salvo el caso de pueblos aislados y de contacto relativamente reciente, los pueblos indígenas atravesaban o habían pasado más bien por procesos distintos pero sostenidos de contacto y conflicto cultural, producto de los cuales la cultura indígena actual estaba compuesta tanto de elementos culturales tradicionales como de otros apropiados o tomados de tradiciones culturales distintas a las propias (Bonfil 1987).

E. Mosonyi y O. González (1974), lingüistas-antropólogos venezolanos, se encuentran entre los primeros en definir el concepto

7 Una década después, Mosonyi y Rengifo (1983:308) explican que: “No hablamos de educación bicultural porque la cultura del educando indígena seguirá siendo una sola, la misma cultura indígena ampliada según las nuevas necesidades y circunstancias de manejar conjuntamente diversas lenguas y muchas manifestaciones culturales; pero es preferible que todo este acervo multiforme se inserte armónicamente –es decir, sin contradicciones antagónicas- en el marco definidor de su propia autenticidad cultural, de la misma cultura que le legaron sus antepasados y que siguen siendo perfectamente capaces de afrontar el peso histórico de la encrucijada humana que nos ha tocado vivir en este período del presente milenio”.

de interculturalidad y aplicarlo a la educación. No cabe duda de la relación estrecha existente entre el surgimiento de la noción y las deliberaciones que dieron lugar a las Declaraciones de Barbados de 1971 y 1977.[8]

Al describir sus experiencias con los indígenas arahuacos del Río Negro, en Venezuela, la noción fue esbozada ante los dilemas que confrontaban los programas de educación, desarrollados con pueblos indígenas de tierras bajas, de incorporación relativamente reciente, al no saber si optar por la aculturación abierta y deliberada, por el mantenimiento de los pueblos indígenas en la condición en la que eran encontrados o si buscar una tercera vía. Al plantearse que "todo ser humano tiene pleno derecho a participar de los novísimos adelantos de la ciencia y de la técnica" (Ibíd.:307), Mosonyi y González postularon la *interculturación*, como:

> ..una vía de mantenimiento del marco de referencia de la cultura original pero vivificado y puesto al día por la inserción selectiva de configuraciones socio-culturales procedentes de sociedades mayoritarias generalmente nacionales. En cierto modo, la interculturación busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales. (Ibíd.:308)

El proceso de interculturación, o interculturalidad, no podía desligarse de su contraparte idiomática; yendo, por el contrario, de

8 La primera Declaración de Barbados fue producto del Simposio sobre Fricción Interétnica en América del Sur, motivado por la situación que atravesaban los pueblos indígenas de tierras bajas en un momento en cual los Estados veían las selvas amazónicas como territorios baldíos. Esta primera reunión fue producto de las discusiones iniciales sobre el tema que tuvieron lugar en Lima en 1970, en el marco del Congreso de Americanistas de ese mismo año (Bartolomé 2006). Mosonyi participó en todos estos eventos. De hecho, su primera publicación sobre el tema aparece en los anales del Congreso de Lima. En la redacción de la segunda Declaración de Barbados participaron, por primera vez, diversos líderes indígenas; producto de lo cual se rompió con la tradición antropológica de hablar sobre los indios para intentar hablar con ellos (Ibíd.).

la mano con el bilingüismo o el multilingüismo. Como ellos mismos lo plantean,

> no hace falta insistir en que un programa de interculturación ha de centrarse en torno al idioma nativo como compendio simbólico de la cultura como totalidad. En consecuencia una sociedad interculturada suele ser una sociedad bilingüe o multilingüe en la cual tanto la lengua local como la nacional o mayoritaria tienen sus funciones específicas sin que por ello se presenten situaciones de conflicto o competencia. (Ibíd.)

Para entonces, la mayoría de programas de educación bilingüe indígena incursionaba en el tratamiento de otras áreas curriculares, trascendiendo la esfera de la comunicación y el lenguaje. Además, en lo exclusivamente referido a la enseñanza de lenguas –tanto la materna como la segunda– los currículos establecían un vínculo estrecho entre lengua y cultura, de forma tal que los textos de enseñanza de la lengua indígena, por ejemplo, introducían contenidos culturales propios así como aspectos de la organización y vida comunitaria. A partir de allí la noción de interculturalidad comenzó a impregnar el sentido y la práctica de muchos programas bilingües, tal vez con la única excepción de los del ILV, los cuales hasta entrados los 1990 continuaban usando la categoría de biculturalidad para describir su propuesta educativa, aun cuando en rigor ésta apuntara más hacia la asimilación y evangelización de las poblaciones indígenas.[9]

En 1982, el mismo Mosonyi, esta vez con F. Rengifo, retoma la noción, reconociendo el carácter dinámico de la cultura, y destaca que:

---

9 Así como el ILV adoptó rápidamente la nomenclatura bicultural, años después lo haría con el adjetivo intercultural, aunque, como se puede apreciar de esta nota extraída de su sitio web, la diferencia para ello no entraña mayor cambio: “Since the 1970’s SIL has worked toward a bilingual, bicultural (today called “intercultural”) education methodology, specific to each ethnic group” (www.sil.org/americas/brasil/ EnglEduc.htm, consulta 15.04.09).

> Es axiomático e inevitable que todas las culturas hayan de cambiar con el tiempo y las circunstancias. Mas tales cambios no implican ni su desaparición ni su fusión en un amasijo irreconocible. Todas las culturas deben conservar su personalidad propia y estar en contacto recíproco abierto y permanente, realizando un diálogo fecundo en igualdad de condiciones. La cultura nacional mayoritaria –ella misma aún inconclusa, dependiente y dividida por regiones- no puede ni debe dar la pauta para reducir a una vaga uniformidad y a un estereotipo homogeneizado todas las riquísimas variedades diferenciadas según sus pautas originales de creatividad. (Mosonyi y Rengifo 1983: 211-2)

Con base en estos principios[10], los autores definen que:

> La Educación Intercultural Bilingüe tendrá, como punto de partida, a las lenguas y culturas de las respectivas etnias las cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal. A estos elementos originarios se van agregando –en forma gradual, no conflictiva ni sustitutiva- todas aquellas áreas temáticas tomadas de la cultura mayoritaria que el educando indígena requiere para una formación integral que, aun siendo específica, en ningún caso lo dejará en desventaja frente al alumno no indígena. (Ibíd.:212)

Desde estos planteamientos iniciales, la noción se va ampliando y enriqueciendo con la ejecución de programas de educación bilingüe indígena que se definen como interculturales. La adopción y redefinición del concepto ocurre inicialmente en los países andinos, en el Perú, Colombia, Ecuador y Bolivia, para luego impregnar prácticamente todo el subcontinente y proyectarse incluso a Centroamérica. En unos casos, las iniciativas surgieron de la iniciativa indígena, situando la cuestión educativa en un contexto mayor de reivindicación de derechos indígenas y vinculando EIB a tierra, territorio y territorialidad; en otros, la motivación fue exógena, sea

10 Formulados con ocasión de la Reunión de Oaxaca de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO y del Instituto Indigenista Interamericano sobre el Proyecto Principal y el Plan de Acción Indigenista.

proveniente de centros de investigación, instancias gubernamentales o de la sociedad civil, aunque casi siempre en interacción y consulta informada con las poblaciones indígenas involucradas. Pero, cualesquiera fuera su origen, estos proyectos buscaron superar la preocupación casi exclusiva en los aspectos lingüísticos, para, más adelante, trascender incluso sus propias reflexiones culturales, y plantearse, desde el ámbito inicial de la visión indígena, la situación de la interrelación de contacto y conflicto entre las sociedades indígenas y la sociedad hegemónica o “nacional” y arribar a cuestiones tanto epistemológicas como políticas, vinculando así conocimiento y participación a poder.

En este contexto y desde el campo educativo, comienzan a desarrollarse propuestas curriculares que van más allá de la preocupación anterior de adecuar contenidos curriculares para plantear más bien tanto la necesidad de diversificación curricular como de descentralización de las responsabilidades y atribuciones, de manera de diseñar propuestas currriculares “hechas a medida”, partiendo de las necesidades de cada pueblo y/o comunidad específica. Al respecto, para el caso peruano se precisó a comienzos de los años 1990 que la puesta en vigencia de la EIB exige el diseño de un currículo específico y diferente al currículo de la educación básica general, “un currículo original, con fines y objetivos propios y no solamente el producto de una adaptación” (López, Pozzi-Escot y Zúñiga 1991:298). Sobre la base de consideraciones similares a éstas surgen, por ejemplo, propuestas alternativas para la escuela primaria para el pueblo Tule, en Colombia, para el subsistema de educación indígena intercultural bilingüe en el Ecuador, y para las escuelas bilingües de la Amazonía peruana (ISP de Loreto-AIDESEP 1998). Por su parte, comienzan también a consolidarse iniciativas de educación propia como las que los indígenas del Cauca (Colombia) pusieran en vigencia desde hace ya 35 años (Bolaños y otros 2004) o las experiencias más recientes por una educación maya, en diversas localidades de Guatemala (CNEM, 1998), o las intenciones de los yuracarés del trópico boliviano de una educación dual que ofrezca espacios definidos para los hegemónico a cargo del Estado como para lo indígena en manos sólo de indígenas (cf. López 2008).

## Contribuciones adicionales desde las lenguas y las culturas oprimidas

En la configuración del enfoque de EIB intervino también otro concepto fundamental, adoptado casi paralelamente a la noción de interculturalidad. Se trata del concepto de diglosia, tomado de la sociolingüística. No es del caso presentar aquí ni la génesis de esta noción, ni su evolución latinoamericana a partir de los primigenios planteamientos de Charles Ferguson (cf. Ferguson 1959, Hamel y Sierra 1983, Ballón y Cerrón-Palomino 1989, López 1989, Plaza 1989 y Luykx 1999). Sin embargo, es necesario señalar que la acepción que la sociolingüística latinoamericana toma y adapta para describir las relaciones de contacto y conflicto entre sociedades y lenguas indígenas y las sociedades "nacionales" y el castellano es la posterior que elaboró la sociolingüística española, y la catalana y vasca, en particular, para, sobre esa base, plantear los postulados de la normalización lingüística (Ninyoles 1972). En el análisis influyeron también propuestas como la las de colonialismo lingüístico y glotofagia de Jean Luis Calvet (cf. Calvet 1981).

A partir de entonces, estas nociones se utilizan para describir el conflicto lingüístico, cultural y político, así como para, junto con el concepto de interculturalidad, plantear estrategias de política lingüística y propuestas socioeducativas destinadas a revertir la situación de los pueblos, lenguas y culturas indígenas. Sobre esta base, la EIB adopta también la perspectiva de normalización idiomática y se propone resituar las lenguas indígenas y contribuir a que ellas sea percibidas, tanto por sus propios hablantes como por los miembros de los sectores hegemónicos como lenguas en todo el sentido del término, que se hablan, leen y escriben y que son utilizadas con *normalidad* para construir y trasmitir conocimientos de índole diversa. Por lo general, es a partir de esta confluencia entre interculturalidad, conflicto idiomático-cultural y normalización que también se diseñan y ponen en práctica programas de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo.

El análisis del conflicto lingüístico en América Indígena contribuye a renovar la educación bilingüe indígena, colocando un énfasis particular

en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas indígenas, que resitúa la relación lengua, cultura y política. En los Andes, desde distintas miradas y propuestas, como la de lenguas oprimidas (Albó 1977), la del purismo como herramienta de defensa idiomática (Cerrón 1986) y la propia normalización idiomática, la sociolingüística dinamiza la lectura del bilingüismo, sacándolo de su visión inicial centrado en la facilitación de los procesos de apropiación de la lengua hegemónica como segunda. Todo ello desde la perspectiva de convertir en realidad el mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas, al cual le apostaba también el movimiento indígena. Producto de ello se llevan a cabo acciones diversas destinadas a probar que es factible emplear la lengua indígena como vehículo de educación en procesos educativos formales de la institucionalidad hegemónica; avanzándose en la construcción de alfabetos unificados, en procesos de normalización escrituraria y elaboración terminológica, en la producción de textos para toda la escuela primaria para distintas áreas del currículo escolar, como ocurrió en Bolivia, Perú y Ecuador; así como en la formación inicial, capacitación intensiva y hasta especialización a nivel de postgrado de maestros hablantes de una o más lenguas indígenas. En ese contexto, las nociones de diglosia conflictiva y de normalización idiomática son asumidas también por líderes e intelectuales indígenas de algunos países, como sobre todo de Bolivia y Ecuador, los cuales contribuyen a situar la problemática de las lenguas y culturas indígenas en la arena política.

En Guatemala, por su parte, se aprueban alfabetos oficiales, se dictan normas relativas a la utilización de estos idiomas en el sistema educativo oficial y se prepara, primero, a lingüistas mayas para que ellos mismos describan las distintas variedades mayas, y, posteriormente, a maestros y a especialistas de educación bilingüe en algunas universidades del país. Procesos similares se seguirían en varios países sudamericanos y centroamericanos, siendo posible afirmar que la identificación y caracterización del conflicto lingüístico, como parte de un conflicto mayor de índole política y cultural, y el consecuente planteamiento del bilingüismo de mantenimiento y desarrollo, dinamizó la discusión sobre la educación que recibía la población indígena, contribuyendo también a su interculturalización.

Otras ideas que también influyeron de manera importante en la evolución de la noción de interculturalidad, a lo largo de la década de 1980, y que impactaron en el desarrollo de algunos programas de EIB son las esbozadas por Bonfil Batalla (1987) en cuanto a su teoría del control cultural y los planteamientos de este mismo autor y de otros sobre el etnodesarrollo (Varios 1982). Además de ellos, la visión de la cultura propia como recurso, e incluso como recurso político (Amadio 1989, Varese, 1987), incidieron de manera decisiva en la construcción del concepto, así como en la vinculación del mismo con la participación indígena en la toma de decisiones sobre proyectos relacionados con su supuesto bienestar.

Plaza (1989:66) resume la conjunción de la dimensión lingüística con la cultural y la social en Bolivia, cuando afirma que:

> ... la base […] es la organización jerárquica de la sociedad que genera actitudes y fenómenos (como el bilingüismo, la diglosia, el cambio idiomático, etc.) que en última instancia sólo sirven los intereses del polo ubicado en la parte superior de la escala socioeconómica. Las alternativas incluyen la utopía de la coexistencia y cooperación mutua de los dos mundos, el oficial y el andino (e.g. nuestro concepto de la yunta…) en el marco del reconocimiento, respeto, y aprovechamiento de la pluralidad lingüística y cultural. Pero un cambio en las políticas implica cambios y reordenamientos tanto estructurales como superestructurales.

## Desarrollos iniciales de educación intercultural

En el desarrollo inicial del concepto de interculturalidad y de sus correlatos de educación intercultural bilingüe indígena (EIB) y de educación intercultural para todos (EI) es posible identificar dos direccionalidades distintas, las que a su vez corresponden a dos tipos de actores igualmente diferentes. Una de estas direccionalidades es aquella en la cual las propuestas y su planificación es producto de la motivación estatal o académica o de alguna ONG no indígena, y, por ende, va de arriba hacia abajo. En contraposición a ella, la segunda se caracteriza por la agencia indígena, que marca una direccionalidad de

abajo hacia arriba, cuando la iniciativa surge de una organización de base o de algún otro tipo de liderazgo indígena, la cual gradualmente es asumida o incorporada con modificaciones o no por el Estado. Como veremos, al parecer, las propuestas y prácticas que surgen desde abajo son aquellas que logran asentarse y hacerse sostenibles, en tanto responden al proyecto político y de vida de los pueblos indios.

## Más desde la academia y desde arriba hacia abajo

En el **Perú**, la adopción del concepto tuvo lugar, primero, en los proyectos y programas escolares en tierras bajas y, con posterioridad, también en aquellos que trabajaban en la sierra y en el altiplano (López 1989). La ausencia de un movimiento indígena hizo que la noción fuese tomada y desarrollada por profesionales, sobre todo lingüistas y antropólogos, que trabajaban con poblaciones indígenas. Desde temprano, el concepto de interculturalidad estuvo estrechamente vinculado al de bilingüismo, y en su inicio restringido a la educación de la población indígena. Recuérdese que en 1975 el quechua fue legalmente instituido como lengua oficial del Perú, hecho recogido luego por la Constitución de 1979, en referencia exclusiva a los territorios en los que éste idioma constituye la lengua de uso predominante de la población.[11]

Uno de los primeros proyectos peruanos en tomar para sí la denominación de intercultural fue el desarrollado con los quechuas del Río Napo, en la frontera peruano-ecuatoriana, en 1975, en la cual un grupo de profesionales y religiosos católicos desde la Teología de la Liberación asumen la noción de interculturalidad, primero, desde una preocupación teológico-religiosa, y, luego, a partir de una perspectiva más amplia, empiezan a recuperar valores, conocimientos, saberes y formas indígenas de situarse en el mundo contemporáneo y desde allí comienza un proceso de EBI destinado a reformar la escuela, como punta de lanza

11 A partir de esta constitución las prerrogativas del quechua fueron extendidas al aimara, la segunda lengua indígena más hablada en el país, y sólo en 1993 este beneficio se ampliaría a todos los idiomas indígenas del país.

para la transformación de la adversa realidad que afectaba a la población indígena (Ibíd.). Lo seguirían luego los dos proyectos más importantes de la sierra peruana, el instalado en el altiplano quechua-aimara de Puno y el desarrollado en la región quechua ayacuchana a comienzos de los años 1980 (Ibíd.). En Puno, entre otras áreas curriculares, se trabajó en la de ciencias naturales, desde una perspectiva de complementariedad antes que de oposición, buscando reflejar cómo los campesinos aimaras y quechuas relacionan, articulan y hasta combinan elementos de una y otra tradición cultural, en la búsqueda de soluciones a los problemas que la vida cotidiana les plantea en la lucha por su supervivencia y desde los dominios agrícola, ganadero y artesanal, entre otros (Dietschy-Scheiterle 1988). Por su parte, el aprendizaje y la enseñanza de la matemática configuraron un rico y complejo escenario de construcción intercultural, a partir de la decisión puneña de partir de la etnomatemática andina aimara-quechua, recuperándose además un ábaco que data de la época prehispánica (cf. Villavicencio 1988).

A nivel político, la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDESEP) fue la primera organización indígena peruana en reivindicar la nueva noción en su propuesta de formación docente, a mediados de los años 1980, luego de estudios y reuniones que realizó con el apoyo de un grupo de profesionales comprometidos con la lucha indígena por construir un modelo alternativo de educación. Desde el Programa de Formación de Maestros Bilingües para la Amazonía Peruana (FORMABIAP), la noción se incrustó en el contexto de lucha permanente indígena por el territorio y por la supervivencia en general, apareciendo, cada vez más, como indesligable de un marco general de relaciones conflictivas con la sociedad hegemónica y sobre todo con el Estado (Trapnell 2008).

Este conflicto ha trascendido el plano sociopolítico inicial para inscribirse también en el ámbito epistemológico, tal y como ocurre hoy en un sinnúmero de países latinoamericanos, particularmente cuando las experiencias de educación intercultural bilingüe son producto de la iniciativa indígena, o al menos cuando las comunidades y sus líderes deciden ejercer control sobre lo que la escuela hace y enseña. En el caso peruano, en Puno y en la Amazonía se encuentran las simientes de un proceso que toma cada vez más fuerza en distintos lugares y que

se caracteriza por el cuestionamiento de la ontología del conocimiento escolar. Los textos escolares desarrollados en Puno para los seis grados de la escuela primaria en la década de los 1980 (Jung 1989) y las propuestas curriculares elaboradas en Iquitos en los 1990, a partir de la realidad indígena amazónica (Trapnell 2008) dan cuenta de este cuestionamiento. La revisión crítica del currículo oficial y la re-estructuración del mismo, sobre la base de una lectura interrelacionada e integral de los contenidos curriculares, en relación directa con la visión, necesidades y aspiraciones de las poblaciones indígenas, constituye la simiente de una interculturalidad curricular, demanda por las organizaciones indígenas amazónicas y que impacta tanto la formación docente como el desarrollo de la educación primaria (Trapnell 2008, ETSA 1996). Con en el correr del tiempo, esa senda se va ensanchando con la incorporación de expertos y sabios indígenas en la gestión y el quehacer educativos en distintos lugares de los Andes y la Amazonía, en la búsqueda de una apropiación indígena cada vez mayor del espacio escolar, poniendo en vigencia una agencia cultural indígena en cuya construcción participan tanto líderes e intelectuales indígenas como académicos y profesionales no-indígenas alineados o que al menos trabajan con el movimiento indígena.

Para su realización, la educación intercultural bilingüe en el Perú siempre tuvo respaldo legal. En sus inicios y en los albores de la oficialización del quechua, en 1972, se contó con una Política Nacional de Educación Bilingüe, avanzada para la época, que reconocía el carácter político de la escuela y de la educación así como el papel que debía cumplir en la superación de las condiciones de opresión histórica y de explotación de la población indígena.[12] La noción de

12 En la exposición de motivos de la Ley General de Educación dada ese mismo años se precisaba que "el objetivo principal de la educación en las áreas rurales es conseguir la liberación del campesino peruano, lo cual implica una profunda transformación estructural que le permita convertirse en sujeto participante". Por su parte, el primer objetivo de la Política Nacional de Educación Bilingüe explícitamente se planteaba: "Propiciar, en las comunidades de lenguas vernáculas, la interpretación crítica de su realidad socio-económica para su participación espontánea, creadora y consciente en el proceso de cambio estructural orientado hacia la eliminación de los mecanismos de dependencia y dominación (Perú 1972:10).

interculturalidad sería luego objeto de otras leyes y reglamentos, a partir de su adopción oficial con la dación de la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural de 1989, que reemplazó a la de 1972, y que amplió el alcance de la interculturalidad hacia todos los miembros de la sociedad peruana.

En gran medida, similar direccionalidad a la seguida en el caso peruano es la que caracteriza tanto al Brasil como a Guatemala, aunque la impronta de académicos norteamericanos fue decisiva inicialmente en Guatemala y la acción de ONGs, desde una perspectiva freiriana de educación popular, y de un sector de la Iglesia Católica alineado con la teología de la liberación resultó importante en ambos países. No obstante, hay diferencias sustanciales entre estos dos contextos.

En **Brasil**, la noción de interculturalidad se inscribió en un marco de educación popular indígena para la formación de maestros indígenas comunitarios, con limitada escolaridad formal, basada en los principios de Paulo Freire (Lindenberg 1996). Este tipo de educación estuvo inicialmente vehiculada fundamentalmente a través de la lengua hegemónica –el portugués–, pero en relación dialógico-crítica con otras dimensiones de la cotidianidad indígena, particularmente de la historia, la geografía y la vida en sociedad, encaminándose a la construcción de una propuesta alternativa de educación desde la sociedad civil para pueblos tardíamente incorporados al sistema educativo oficial.[13] El paso de la producción textual en portugués a la escritura en lenguas indígenas, con vistas a la producción de textos escolares

13 "La alfabetización de los profesores todos hablantes bilingües se realizó [...] teniendo como medio al portugués debido a razones diversas y complementarias y, sobre todo, por la propia naturaleza plurilingüe del grupo de futuros profesores indígenas, que reunía a hablantes de once lenguas diferentes [...]. El portugués cumple [...] un rol de la lengua vehicular, permitiendo la comunicación interétnica [...]. Por eso fue escogida por ellos para dar inicio y/o continuidad a su proceso de alfabetización. Atendimos, en estas forma, una reivindicación unánime de estos grupos de poder usa la escuela como lugar de instrumentalización para el contacto, siendo el dominio del portugués paso fundamental del proceso; al igual que el conocimiento de las operaciones aritméticas básicas" (Lindenberg 1989: 12.).

que los maestros en formación utilizarían luego en el aula contribuyó sobre manera a la reflexión intercultural e interlingüística, cuanto al propio avance académico de los autores de estos textos (Ibíd.). La noción de "autoría indígena" desarrollada e implementada en el Acre con maestros indígenas en formación en servicio contribuyó a la construcción de la interculturalidad en el Brasil, en tanto la autoría como acción de producción de conocimientos posibilitaba el intercambio, la complementariedad y el diálogo de saberes y conocimientos, en la medida que los autores abordaban temáticas como la historia vista por la sociedad indígena misma, la geografía como lectura del territorio propio, así como también la naturaleza de la comunicación oral y escrita en un contexto multiétnico y plurilingüe (Ibíd.).

La construcción de propuestas educativas indígenas contó con el apoyo tanto de ONGs como de universidades y centros de investigación, y corrió en paralelo a la formación de los jóvenes indígenas que les tocó asumir la enseñanza de otros educandos indígenas, a través de lo cual se hacían maestros en el ejercicio de la docencia. La amplitud del Brasil y la existencia de múltiples realidades indígenas, determinó que en algunos contextos los procesos involucrasen también a organizaciones de base, aun cuando se tratara de gremios magisteriales indígenas, como ocurrió en Roraima producto de la interacción entre la OPIR (Organización de Profesores Indígenas de Roraima) y académicos de la universidad federal de ese estado, en un contexto en el cual los maestros indígenas se veían desafiados a acompañar al movimiento indígena y a formar a los estudiantes en el marco de la lucha por la tierra y el territorio (Almeida de Carvallo y otros 2008). En ese contexto, surgió una interculturalidad vivida o de facto articulada estrechamente con una reconstrucción identitaria, sobre la base de la re-escritura de la historia indígena y hasta de una revisión crítica de la teoría de la historia y de cómo ésta se enseñaba a los indígenas en Roraima (Ibíd.).

Las propuestas y prácticas de las ONGs y las universidades en el ámbito de la educación indígena, que datan de la década de 1980, fueron aprovechadas por el Estado brasileño en la construcción de la oferta educativa estatal que buscaba responder a los desafíos que

planteaba la nueva Constitución de 1988, al reconocer el derecho de las poblaciones indígenas a recibir educación en su propia lengua y según sus "métodos propios de aprendizaje" (Art. 210). Sin embargo, las tensiones no fueron pocas, en tanto el Estado y muchas instituciones de la sociedad hegemónica no lograban despojarse de la visión del indígena, como un ciudadano tutelado, antes que como el ciudadano diferente que buscaba afirmarse en sus especificidades culturales y sociales (Repetto 2002).

En **Guatemala**, en cambio, la noción de interculturalidad inicialmente se relaciona directamente con la educación formal de niños indígenas, y prácticamente emerge tanto desde proyectos apoyados por algunas ONGs y agencias de cooperación internacional como también desde el Estado, a inicios de los años 1990. Uno de los organismos del Estado que primero recurrió a la noción de interculturalidad fue el SIMAC (Sistema de Mejoramiento y Adecuación Curricular), responsable de la primera reforma educativa del país, en cumplimiento de la Constitución de 1985 que reconocía el derecho de la población indígena a recibir educación en su propia lengua. Pero el término cobraría mayor relevancia en el país recién a raíz de los Acuerdos de Paz de 1995 y 1996, pero, y como veremos más adelante, siempre en tensión con la noción de multiculturalidad, reivindicada por el liderazgo maya.[14]

Con la propuesta de reforma educativa guatemalteca, que la Comisión Paritaria de Reforma Educativa de entonces formulara (1986), las nociones de multiculturalidad e interculturalidad ingresaron juntas y simultáneamente al discurso educativo y curricular guatemaltecos, pero también al discurso político. La creación del binomio multi-inter constituyó una salida al impasse surgido entre el sector indígena y el sector gubernamental, cada uno de los cuales favorecía una noción frente a la otra: los indígenas apostaban por un proyecto multicultural y los negociadores del gobierno, sobre todo no-indí-

14 Ya en 1985, sin embargo, la UNESCO realizó un taller centroamericano en Ciudad de Guatemala en el cual se contrastaron las nociones de biculturalidad e interculturalidad (cf. Amadio et al 1987).

genas, por otro de corte intercultural (Cojti 2002). En este contexto, la multiculturalidad fue entendida como la reafirmación previa de lo considerado culturalmente propio, y, por ende, más aplicable con y para la población indígena; y la interculturalidad, como un espacio de diálogo y de intercambio cultural, y, por tanto, vista como más necesaria para la población no-indígena (cf. Comisión Paritaria de Reforma Educativa 1998).[15] Se argüía que, para comenzar a superar la virtual escisión de la sociedad guatemalteca, un régimen multicultural era el más adecuado; de ahí la necesidad de crear también espacios e instituciones para los indígenas en y desde el mismo Estado, de manera de comenzar a compartir el poder (Cojtí 2002).

La demanda multicultural del liderazgo indígena dio pie a la adopción por parte del sector hegemónico del multiculturalismo liberal que se desarrollaba en el hemisferio norte (Kymlicka 2002, Hale 2007), el cual fue visto también por la comunidad internacional y los organismos internacionales que apoyaban a Guatemala, como una posible salida al conflicto armado interno. En 1995, el proyecto de educación bilingüe bicultural, apoyado técnicamente y sostenido por USAID, se convirtió en la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, con el fin de: "Desarrollar en los niños y niñas mayas,

15 La Comisión Paritaria de Reforma Educativa manifestaba en 1998 que "En cuanto a la democracia como sistema de vida, establece la interdependencia que existe entre valores como la libertad, el pluralismo, la igualdad, la tolerancia, la equidad, el respeto mutuo y la armonía, y objetivos como el bien común, la justicia social, el poder compartido y la paz. Muestra también que la participación y la representación pluralista en la toma de decisiones, la negociación, la búsqueda de consenso y respeto al disenso, pero en todo caso el respeto y la cooperación entre personas y Pueblos, son las únicas prácticas que responden a los valores y objetivos de la democracia real y participativa y garantizan una verdadera paz social" (Ibíd.:52). Más adelante, al referirse al papel que en el proceso debería jugar la educación, señalaba que: "El sistema educativo es fin y medio para: alcanzar y reflejar la unidad en la diversidad y contribuir a la construcción del pluralismo y al fortalecimiento de la convivencia interétnica, respetuosa y solidaria. Propicia la promoción y el desarrollo cultural, impulsa la interacción participativa y pluralista (sin promover una homogeneización etnocéntrica cultural..." (mi énfasis, Ibíd.:53).

ladinos, xinkas y garífunas un bilingüismo equilibrado y eficiente para una educación bilingüe intercultural que propicie el desarrollo de las potencialidades cognitivas de la persona humana y el descubrimiento de su vocación material, intelectual, espiritual e impulse su participación dinámica, creativa, reflexiva con pensamiento crítico y leal" (DIGEBI, 1999). Desde ese espacio gubernamental, a partir de 1990, un sector de la población maya que logró insertarse en la esfera gubernamental trata infructuosamente de mover la EBI hacia adelante, y de influir en la adopción de políticas educativas interculturales para todos, como también se hace desde otros espacios de la administración pública en el marco de las así llamadas "ventanillas indígenas". No obstante, en la práctica y por distintas razones, la EBI sigue anclada en el viejo modelo de transición temprana, bajo cuya ideología asimilacionista arrancó la EBI en Guatemala hace más de 30 años.

Desde otras canteras, otro sector de la población maya sin necesariamente recusar de forma explícita la EBI estatal, pero situado conceptual e ideológicamente en el espacio multicultural, o de reafirmación de lo propio, gesta la construcción de una educación maya, la cual es también bilingüe e intercultural. El movimiento de educación maya se impulsa desde experiencias comunitarias mayas tanto en el área rural como en la urbana, surge en complementariedad a la EBI estatal, y como resultado de la desatención gubernamental de espacios clave, como la educación secundaria rural (López 2008a).

En rigor, las escuelas mayas son interculturales, en la medida que propician el diálogo crítico respecto a las condiciones históricas de opresión, reafirman la condición maya y la autoestima de la población atendida, apuntan a la complementariedad entre los saberes y conocimientos ancestrales y aquellos prescritos por el currículo oficial "nacional" y desafían la oferta educativa estatal. Por lo demás, si bien reciben apoyo de la cooperación internacional, mediada por un sinnúmero de ONGs en manos de líderes e intelectuales mayas, las escuelas mayas requieren también del financiamiento del Estado, que lo entrega por una modalidad de subsidios (ACEM y Ak Tenamit, comunicación personal 2009). Como veremos más adelante, en Guatemala, el

multiculturalismo gubernamental promovido por el Estado impregna diversas esferas de la administración pública (Hale 2007).

Los casos aquí esbozados, si bien por lo general siguen una direccionalidad de arriba hacia abajo, no suponen ausencia total de organizaciones de base, ni tampoco de un movimiento indígena de menor o mayor presencia en los países mencionados. De hecho, en este mismo recuento hemos hecho referencia en el caso de la Amazonía peruana a AIDESEP, confederación indígena que por casi cuatro décadas reivindica la interculturalidad y la educación intercultural y bilingüe, como parte de su plataforma política. Del mismo modo, en Guatemala, diversas organizaciones locales y regionales logran romper con la invisibilización generalizada de lo maya y ante la visión hegemónica que sustentaba la no existencia de los mayas en el país, desde mediados de la década de 1980 y más aún en la de los 1990 este país experimenta la rearticulación de un discurso identitario maya que reclama continuidad histórica en la resistencia y que reconstruye ideológica y culturalmente vínculos con las sociedades mayas prehispánicas (Bastos, Cumes y Lemus 2007). Ese proceso llegaría a su clímax cuando en los Acuerdos de Paz de 1995 y 1996, que pusieron fin a la guerra interna de 36 años, el Estado y la guerrilla reconocen la existencia de cuatro pueblos en el país: el maya, el xinca, el garífuna y el ladino, estableciendo una horizontalidad ideológica que les ha permitido a los indígenas avanzar en la participación política en el país (Ibíd.), aun cuando en la realidad el equilibrio no se dé, ni tampoco lo ladino, en rigor, incluye al pequeño sector de origen europeo o estadounidense que tiene el control del Estado.

## Más desde el liderazgo indígena y de abajo hacia arriba

En **Colombia**, desde una postura que reivindicaba el saber propio, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), organización indígena multiétnica creada a inicios de la década de 1970 para defender los derechos territoriales indígenas de esa región colombiana, también recurrió inicialmente a la noción de biculturalidad, aunque rápidamente la recusó porque:

> …el concepto de educación bilingüe bicultural no arrojaba mayores luces para entender la complejidad de las relaciones entre lenguas y culturas. Es decir, se llegó a apreciar que no era una cuestión de dos culturas en juego, sino que en nuestra realidad nos encontrábamos con influencias de e incidencias de más de dos culturas. No se podrían analizar las relaciones entre las etnias indígenas sin entender el proceso de poder que permeaba estos contextos. No se podía mirar al "blanco" sin precisar su posición de clase y su ubicación ideológica en relación al movimiento indígena. La interculturalidad nos ayudó a complejizar esa mirada. Y por eso el PEB se transformó en PEBI: Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. (Bolaños et al 2004: 133)
> Junto con el concepto de pueblo entró la noción de la interculturalidad […] la interculturalidad es un proyecto político […] requiere que las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales. (Ibíd.: 132)

Desde esta perspectiva comprometida con los planes y proyectos de vida de los pueblos indígenas, que apuntaba hacia la autodeterminación, la educación indígena en Colombia comenzó a volverse intercultural y bilingüe cuando, a fines de los años 1970, el CRIC, asumió la responsabilidad sobre la educación de los pueblos que habitan en el Cauca. La posición adoptada fue de una educación popular, intercultural y bilingüe, la cual daría pie más tarde a nociones como las de etnoeducación, primero, y de educación propia o endógena, después (Bolaños et al 2004).

> En la memoria de las primeras asambleas y encuentros que dieron nacimiento al […] CRIC […] aparece reiteradamente una preocupación por […] la educación y más concretamente por la formación de maestros. En 1971, en la definición de su 'plataforma de lucha', el movimiento indígena se había propuesto que, junto con otros seis puntos relacionados con temas económicos, políticos y culturales, se incluyera uno relacionado con la educación: 'Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua'. (Rojas y Castillo 2005:73)

Desde sus inicios, el enfoque del CRIC se basó en: la participación comunitaria activa, continuidad con la socialización primaria,

la vinculación con los procesos productivos, aprendizaje por medio de la investigación y la valoración de la lengua y el pensamiento propios (Bolaños et al 2004). Ello supuso crítica al bilingüismo que precedió al trabajo del CRIC que consistía en la utilización de las lenguas indígenas al servicio de la visión hegemónica: "… los llamados maestros bilingües son unos meros traductores sin ninguna iniciativa, al servicio de los agentes de Monseñor Vallejo" (CRIC 1978:5, citado en Rojas y Castillo 2005:73).[16]

Fue en respuesta a las reivindicaciones indígenas que en 1974, luego de la primera asamblea indígena en Colombia, se modificó el Concordato con el Vaticano que regía para la educación de las poblaciones indígenas, sustituyéndola por una modalidad de educación contratada, con acuerdos renovables cada dos años que estipulaban la necesidad de una participación activa de las poblaciones indígenas y de sus organizaciones en la toma de decisiones sobre su educación (Bodnar 1990). En 1978, el Estado colombiano reconoce, por medio del Decreto 1142, el derecho de las poblaciones indígenas a una educación diferente a la oficial, al uso de las lenguas indígenas en la escuela, y a la elección de maestros comunitarios (Ibíd., Rojas y Castillo 2005). En 1984 y 1986, la educación asume la noción de interculturalidad relacionándola con la de etnodesarrollo, base sobre la cual el Estado plantearía la propuesta oficial de etnoeducación, a desarrollarse en los resguardos indígenas con la participación activa y hasta bajo el control de las organizaciones indígenas (Bodnar 1990).

Diversas organizaciones indígenas, y particularmente el CRIC, participaron en la construcción de esta noción, definiéndola entonces del siguiente modo: "La etno-educación es flexible, bilingüe,

16 "El bilingüismo se incorpora en el proyecto político y educativo. Se buscaba promover el uso de la lengua materna en los procesos educativos y el dominio del castellano como segunda lengua, a fin de acceder en mejores condiciones en los intercambios económicos, sociales y políticos. Las organizaciones esperaban así que las implicaciones políticas de estos procesos de revalorización del uso de las lenguas indígenas se expresaran en términos de mayor autoafirmación, control y autonomía de sus comunidades" (Rojas y Castillo 2005:76).

intercultural, colectiva y participativa; se basa en la investigación y el conocimiento propio que se tiene, el proceso de enseñanza se realiza fundamentalmente en grupo y busca promover los valores de la vida y el trabajo colectivo" (CRIC 1989:10, citado en Rojas y Castillo 2005:82). Por su parte, la impulsora de la noción en el Ministerio de Educación, la antropóloga Yolanda Bodnar, bajo la influencia de la Declaración de Barbados I y en el marco conceptual del etnodesarrollo, se refiere al mismo concepto del siguiente modo:

> … el término etnoeducación […] presupone un cambio total en las relaciones que la sociedad hegemónica ha establecido con las culturas autóctonas, definidas ya en términos no de dependencia e integración de aquellas hacia éstas, sino de reconocimiento, respeto y mutuo enriquecimiento, mediante el análisis crítico de los recursos culturales propios, apropiados, enajenados e impuestos y su interacción dinámica, de unas culturas con otras. (Bodnar 1990:51-52)

En Colombia, la educación bilingüe, que surge de la iniciativa indígena, es vista como mucho más que un modelo educativo. Se concibe como un proyecto político-estratégico "… de mayor alcance en pro de la descolonización de los pueblos indígenas y sus lenguas minorizadas" (Trillos 1999:15-16). Es por ello que "el bilingüismo se incorpora en el proyecto político y educativo [para] promover el uso de la lengua materna en los procesos educativos y el dominio del castellano como segunda lengua, a fin de acceder en mejores condiciones en los intercambios económicos, sociales y políticos. Las organizaciones esperaban así que las implicaciones políticas de estos procesos de revalorización del uso de las lenguas indígenas se expresaran en términos de mayor autoafirmación, control y autonomía de sus comunidades" (Rojas y Castillo 2005:76).

Lejos de mirar sólo lo propio, la política educativa del movimiento indígena colombiano se sitúa en el escenario contemporáneo de transformaciones de diversa índole y reconoce el carácter dinámico de la cultura, buscando precisamente en esa dinamicidad la fortaleza necesaria para reafirmar su diferencia, en contra de las políticas de homogeneización que la precedieron. Así, el concepto de interculturalidad que hoy nos ocupa se inscribe en la lucha indígena por la supervivencia, en un contexto en el

cual el despojo territorial, la eliminación física y la agresión a sus formas de organización social, su lengua y su cultura se relacionan con todas las propuestas educativas indígenas. Junto a sus equivalentes en salud, producción y en el campo jurídico, el programa educativo del CRIC busca contribuir a la autonomía de los pueblos indígenas del Cauca y a su reafirmación como diferentes frente al Estado colombiano (Bolaños et al 2004). Por lo demás, sus dirigentes reivindican que muchas de sus propuestas han sido tomadas por el Ministerio de Educación Nacional y que haya aceptado como oficial una educación que parta de la cosmovisión y aspiraciones de los pueblos indígenas (Ibíd.).

A partir de 1991, la etnoeducación y la interculturalidad se consagran en la legislación, emanada de la nueva Constitución del Estado de 1991, que reconoció diversos derechos colectivos de los indígenas, entre ellos el derecho a la tierra y el territorio, recuperando la noción de resguardo para extenderlo a las tierras bajas.[17] Si bien inicialmente referidas a la población indígena, las nociones de etnoeducación e interculturalidad son posteriormente reivindicadas, como también aplicadas por el Estado, en la educación y atención estatal a la población afrodescendiente y a la población romaní.

> La principal herramienta que poseen los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y rom en materia legal es la Constitución Política de 1991. Para el caso de la educación son importantes y se ha recurrido a ellos en numerosas ocasiones los Artículos 7º, 10º, 13, 27, 63, 68, 70 y 243. Prácticamente toda la legislación emitida por el Estado a partir de ese año se desprende de la Carta Constitucional y fue gracias a ella que se terminó de instaurar el derecho de los grupos étnicos a una educación más adecuada a sus condiciones culturales y a su historia, la cual había comenzado en varias regiones del territorio nacional por lo menos 20 años antes. (Enciso 2004: 9)

Todos los proyectos y programas educativos llevados a cabo con y entre los pueblos indígenas en Colombia tienen a la interculturalidad

---

17 Esta política de extensión del resguardo permitió que los pueblos indígenas colombianos asumiesen control sobre más de un cuarto del territorio nacional (cf. Gros 2000).

como uno de sus principios rectores, sea que éstos se denominen etnoeducativos o de educación propia; y todas las organizaciones indígenas reivindican explícitamente la noción de interculturalidad como parte de su proyecto o plan de vida. De hecho, la agencia indígena logró en 1994 que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia definiese la etnoeducación como "el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida" (Colombia 1994:29).

En **Ecuador**, la denominación intercultural fue adoptada entre 1979 y 1985, primero por un proyecto de alfabetización, diseñado y conducido desde la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), en convenio con el Ministerio de Educación, que comenzó con la construcción de consensos alrededor de la escritura del quichua y de la utilización de esta variedad en la educación (cf. Yáñez 1985). A nuestro juicio, la incursión que desde este proyecto se hiciese en el campo de la etnomatemática quichua, para construir un modelo alternativo de educación matemática para adultos en proceso de alfabetización, que articulase algoritmos y formas de procesamiento de información "propios" con los usualmente utilizados desde la visión hegemónica (Tarlé 1980, Yáñez 1985, 1987), incidió de manera significativa en el deslinde conceptual y en el abandono de la noción de biculturalidad.[18] Marcó también la noción de interculturalidad

18 De hecho la enseñanza de la matemática y de las ciencias naturales constituyeron terrenos fértiles y menos explícitos que los de lenguaje y ciencias sociales, para la construcción de una comprensión cultural de la educación (cf. Lizarzaburu y Zapata 2001 y Dietschy-Scheiterle 1988). Recuérdese a este respecto que mientras desde la perspectiva bicultural norteamericana es usual prestar atención tanto a la enseñanza del lenguaje como a los estudios sociales, la impronta intercultural en Sudamérica llevó también a prestar atención a áreas duras del currículo escolar como la matemática y las ciencias naturales. Inicialmente, ello marcaría la realidad sudamericana en general con estudios y aplicaciones en Ecuador, Perú, Bolivia, Brasil y Colombia, y posteriormente también en Guatemala (cf. Lizarzaburu y Zapata op. cit.).

en Ecuador el involucramiento indígena directo en la gestión y el quehacer educativos y en la toma de decisiones sobre aspectos que hasta antes habían sido considerados, sólo como prerrogativa académica, como aquellos inherentes a la codificación y elaboración de la lengua quichua.

La escritura unificada del quichua fue asumida a comienzos de los años 1980, como condición y a la vez instrumento para la reunificación socio-organizativa de las comunidades quichuas, así como para la construcción de un sentimiento y sentido panquichua, desde una perspectiva de pueblo y de nacionalidad (Moya 1988). La aprobación de una escritura unificada, con la participación de delegados de todas las provincias quichua hablantes, contribuyó a "la consolidación de un sentimiento de unidad idiomática, histórica y cultural" (Ibíd.:379) y también a la unidad política quichua que desafiaba la constitución clásica del Estado-nación ecuatoriano. De este proceso surgieron las simientes del posterior planteamiento de plurinacionalidad. Así, interculturalidad supuso gestión indígena de los procesos educativos y culturales, y eventualmente, control de los mismos, rebasando por ello la discusión sobre contenidos curriculares para poner en discusión la cuestión del poder en la educación, y desde la educación proyectarse hacia otras esferas bajo control del Estado.

El término intercultural fue utilizado por el proyecto de EBI quichua-castellano promovido por la PUCE, como también por su par desarrollado en la sierra ecuatoriana con apoyo de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), y, a partir de 1988, por el propio Ministerio de Educación, al crearse la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), con un régimen especial de autonomía relativa, por consenso entre las organizaciones indígenas y el gobierno del presidente Rodrigo Borja (cf. Moya 1988 y 1989b). Todos los programas y proyectos implementados en las últimas tres décadas, tanto desde la sociedad civil como el Estado, han asumido la condición de interculturales.

La noción de interculturalidad fue reivindicada también por el movimiento indígena, y su órgano máximo la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), en sus plantea-

mientos frente al Estado. De hecho, el Congreso de 1986 que le dio origen dejó sentada su adhesión a la interculturalidad cuando establece que una de sus finalidades es la conducción de la EIB en el país (Montaluisa 1996). Los levantamientos indígenas que se iniciaron en 1990 y que se sucedieron desde entonces incluyeron la EIB en su agenda política, frente a los reclamos por mayor participación política en el país. De hecho, la creación de la DINEIB y la autonomía de gestión conquistada marcaron un avance en el involucramiento del movimiento indígena en el manejo de la cuestión estatal, así como un logro político en general. De las canteras de la EIB salieron numerosos e importantes líderes indígenas, dado el arraigo social de esta modalidad educativa y el hecho que ella se desarrolló como producto de la reivindicación indígena (Moya 1989b).

Para cuando se formula el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) de 1993, uno de sus fines trasciende el ámbito de la educación indígena para más bien plantearse "apoyar el fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana" (Ecuador 1993:21). El MOSEIB, si bien partió inicialmente de una visión quichuizada de la problemática indígena nacional, ha sido tomado como plataforma inicial por todos los pueblos indígenas del Ecuador. Con base en él, por ejemplo, respecto de los sáparas, pueblo minoritario de la Amazonía se señala que:

> … quieren tener acceso a la ciencia, a través de la educación, pero quieren al mismo tiempo, en primer lugar, conservar su modo de vida y su cultura, para lo cual requieren que la escuela no sea un obstáculo para el desarrollo de las actividades de subsistencia de los adultos. Por otro lado, quieren que la educación fortalezca su propia cultura y que el aprendizaje de los niños sea similar al proceso de endoculturación y no con los métodos de enseñanza que se usa en la educación formal. Quieren que la educación parta de la práctica, de lo concreto, para llegar a la adquisición de nuevos conocimientos y pasar entonces a la abstracción. A nivel metodológico, rechazan los elementos rígidos y represivos observados en la educación formal porque consideran que no sólo retardan el aprendizaje sino que atentan contra la autoestima de los niños. La educación formal, según los sápara, debe capacitar a los niños para vivir en diferentes

mundos o entornos socioculturales sin perder su identidad y sintiéndose conscientes y seguros de sus diferencias culturales. (Moya, A. y R. Moya 2009:32).

La legislación ecuatoriana recoge el término intercultural cuando en 1988 se crea la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural por decreto ejecutivo, ante la demanda de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Antes, la Constitución de 1983 había reconocido el uso preferente de las lenguas indígenas en la educación y en 1998 una nueva Constitución reconocía el derecho de las nacionalidades indígenas a recibir una educación intercultural y bilingüe.

En **Bolivia**, el término comenzó a ser utilizado, junto con el de educación popular, tanto desde el Estado como de la sociedad civil, cuando el país reconquistó la democracia luego de varias décadas de dictaduras militares (Albó y Anaya 2003, López 2005). Esto ocurrió a inicios del gobierno de la Unidad Democrática Popular (UDP), en 1982 y 1983, cuando los indígenas asumieron el rol de actores políticos clave, lograron incorporarse a la comunidad política, y, desde o junto con organizaciones sociales de base, demandaron la transformación de la educación nacional desde una postura de aceptación positiva de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a ese país. Así, por presión popular, se concertaron en el ámbito nacional los alfabetos oficiales del quechua y del aimara y se ejecutó un ambicioso plan nacional de alfabetización y educación popular, vehiculado por los dos idiomas indígenas con mayor número de hablantes –el quechua y el aimara–, desde el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular. De hecho, en Bolivia se comenzó a generalizar la denominación de educación *intercultural bilingüe* o EIB, antes que la de *bilingüe intercultural* o EBI, preferida entonces por la mayoría de países (López 2005). Con esto se pretendía dejar en claro la preeminencia de los procesos político-culturales y la condición más bien instrumental y funcional de los aspectos lingüístico-comunicativos. O más bien, y sin negar la relación intrínseca entre lengua y cultura, evitar el riesgo de que la lengua indígena fuese utilizada como un vehículo que refuerce

la hegemonía de la visión y la cultura hegemónicas, algo que los líderes nasas del Cauca, en Colombia, ya había visto como peligro.

De la educación popular y del trabajo con jóvenes y adultos comunitarios, la EIB se incrustó en el sistema educativo formal, comenzando con la conquista que el pueblo guaraní hizo de la escuela primaria, de manera que ésta respondiera a sus necesidades y aspiraciones, y en el marco de su proyecto político de desarrollo (D'Emilio 1994, Gustafson 2009). Los esfuerzos en este marco fueron de distinta índole e impregnaron tanto a instancias gubernamentales como sobre todo de la sociedad civil. Antes Bolivia también había transitado por una educación bilingüe de transición, bajo el impulso tanto de organismos religiosos, como el ILV, la Misión Sueca, entre otros, como de organismos de cooperación internacional. Fue a partir de este nuevo impulso intercultural que la educación boliviana consideró la posibilidad de una educación bilingüe de más largo aliento que trascendiese la limitada esfera de la comunicación y el lenguaje (cf. Albó y Anaya 2003, López 2005).

La impronta intercultural en la educación boliviana determinó que de discusiones iniciales a comienzos de los años 1980 relativas a la unificación de los alfabetos aimara y quechua se incursionase en la incorporación de contenidos étnico-culturales en los currículos y textos escolares, se propiciase una activa participación local en la gestión y el quehacer educativos y se plantease también la necesidad de una educación intercultural para todos a mediados de los años 1990, con la implantación de una reforma educativa de alcance nacional, que generó tanto adeptos como detractores por el especial énfasis que colocó en la atención educativa de la población indígena así como por el carácter bilingüe e intercultural de su propuesta (López 2005). Como ha ocurrido sistemáticamente en otros países, entre sus principales detractores, se situó un sector importante del magisterio urbano (Ibíd.).

Tres hitos, a mi entender claves, intervinieron en la adopción y posterior diseminación de la noción de interculturalidad en Bolivia. El primero fue el Manifiesto de Tiahuanacu de 1973, promovido por estudiantes universitarios e intelectuales aimaras de las ciudades de

La Paz y el Alto, con el cual la población aimara-quechua ingresó a la política nacional de, desde una perspectiva de reafirmación étnica (cf. Rivera 1986, Bonfil Batalla 2001), planteando por primera vez la necesidad de descolonización (Rivera 1986, 2006). En segundo lugar, el involucramiento y búsqueda de propuestas de EIB, desde la sociedad civil y las organizaciones de base, no sólo indígenas, sino también magisteriales, campesinas, mineras y populares en general producto de la apertura democrática de comienzos de los años 1980. Y, en tercer lugar, la Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad de los indígenas de tierras bajas de 1990, que marcó de manera palpable para muchos la multietnicidad boliviana, más allá de su histórica y reconocida filiación andino-altiplánica; la Marcha colocó en la arena política la necesidad de una Asamblea Constituyente y de una reforma constitucional más profunda que aquella que tendría lugar en 1994 (López y Regalsky 2005, López 2008). La interculturalidad en Bolivia siguió luego un largo camino llegando incluso a impregnar todo el sistema educativo y a vincularse con el plano de la política de la cual en rigor emergió (López 1998, 2005).

Las organizaciones indígenas y campesinas, pero también las populares fueron en Bolivia las gestoras de reformas legales determinantes para el avance de la discusión. Además de la reforma constitucional de 1994, que desde el inicio reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del país, de la Ley de Participación Popular, de ese mismo año, que modifica las políticas y mecanismos de distribución de los recursos municipales y promueve la activa participación política a nivel local, de la Ley de Reforma Educativa, también de 1994, desde los 1990 Bolivia es testigo de una serie de tiras y aflojes entre organizaciones indígenas y Estado que se reflejan en la dación de disposiciones de distinta índole que en rigor marcan el inicio del reconocimiento de derechos colectivos de los pueblos indígenas, como resultado de la cada vez más creciente participación política que estos logran en el plano nacional (López 2008).

Colombia, Ecuador y Bolivia no son los únicos países en los cuales la interculturalidad en la educación surgió más de la iniciativa indígena que de la estatal. De hecho, resulta difícil establecer analizar el avan-

ce de la EIB desde una visión de país, pues la situación puede variar significativamente al interior de un mismo país, como ocurre en la situación del Perú, caso paradigmático de planificación y construcción de arriba hacia abajo, donde lo ocurrido en la Amazonía peruana tiene más correlatos con lo acontecido en Ecuador y Bolivia, antes que con la historia de la EIB en las tierras altas peruanas. Pero, de cualquier modo, es menester señalar que la década de los 1990 marca también la incorporación de otras regiones y países a la discusión de la interculturalidad en la educación; entre los que se encuentran Chile, a partir de 1990, Argentina de 1995, sólo recientemente Paraguay. En **Chile y Argentina** el impulso vendría de esa suerte de globalización indígena en curso, resultante de la mayor relación e intercambio entre organizaciones indígenas en América Latina, que comenzó a inicios de los años 1980 y en camino hacia la conmemoración del quinto centenario de la invasión europea, y que encontraría terreno fértil en la apertura democrática y de los propios procesos de descentralización del Estado y de reforma educativa. En **Paraguay**, la voz indígena finalmente se hizo escuchar a mediados de los años 2000, apoyada por la comunidad internacional, ante el desbalance marcado por una política lingüística que, favoreciendo al guaraní, prácticamente desconocía la situación de los pueblos y lenguas indígenas.

En Centroamérica, un caso paradigmático de una EIB de abajo hacia arriba es el de la Costa Caribe de **Nicaragua**, en el marco de las conquistas de las comunidades étnicas y pueblos indígenas de esa región logradas a mediados de los años 1980, en el marco de las autonomías territoriales y de la oficialización de las lenguas indígenas (Castillo y Mclean 2008). El caso nigaragüense merece especial atención, no sólo por el régimen autonómico en el cual se sitúa la discusión de la interculturalidad, sino también porque desde la EIB se intenta impregnar todo el sistema educativo desde el nivel inicial hasta el universitario, contribuyendo de este modo a la gestación de una identidad y una ciudadanía costeña o caribe, en un país que hasta hace no mucho deliberadamente desconoció las particularidades étnicas, culturales y lingüísticas de todo su territorio hacia el Caribe (Bartolomé 2006).

En lo que se refiere a la incursión en una educación intercultural y bilingüe para la población indígena, procesos parecidos a los que tuvieron lugar en los once países mencionados se desarrollaron también en otras regiones del continente, para incluir también a Surinam, Guyana, Guyana Francesa, Panamá, Costa Rica, Honduras e incluso México, cubriendo prácticamente todo el territorio americano. Con el correr del tiempo en la mayoría de países, sea desde organizaciones indígenas o los propios sistemas educativos oficiales se ha optado por la fórmula intercultural bilingüe (en Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Nicaragua, Perú, entre otros). Sea que se trate de proyectos o programas educativos producto de la iniciativa indígena o de motivación estatal, la noción de interculturalidad ha logrado incrustarse en la retórica legal y la política educativa de al menos 18 países de la región, tanto desde una perspectiva de EIB como de educación intercultural para todos.[19] Cabe destacar, sin embargo, que su adopción ha sido producto de la demanda y la lucha política indígenas.

Pero ese avance no hubiera sido posible de no haber ido acompañado de un conjunto de investigaciones destinadas a probar la eficacia de la EIB y a dar cuenta de las ventajas pedagógicas resultantes de la inclusión de las lenguas indígenas como vehículo de educación (cf. p.ej. López y Sichra 2008, López 2008b, Hamel 2008). Y es que, siendo la EIB una educación que iba contra la corriente, desde sus inicios se le exigió dar cuenta de sus resultados en comparación con lo que ocurría en la educación monolingüe en castellano. Aunque resulte irónico admitirlo fue durante esa época inicial denominada como de experimentación cuando más recursos se invirtieron en la investigación de procesos educativos bilingües. Cuando ésta asumió la condición de parte integral de los sistemas educativos nacionales, ocurrió lo mismo que acontece con la educación regular en castellano: los Ministerios de Educación no invierten lo que deben para saber en qué y cómo innovar en busca de mayor calidad. Pero si bien el

19 Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Venezuela.

componente bilingüe de la educación sigue atrayendo la atención al menos de centros de investigación y universidades, es poco o nulo lo avanzado en lo tocante a la investigación de procesos educativos interculturales.

## El impulso y la construcción internacionales

En los años 1980, las reflexiones en torno a la interculturalidad trascendieron las esferas nacionales. La UNESCO (a través de la OREALC) jugó un papel importante en este sentido, al convocar a seminarios y eventos que abrieron espacios de discusión e intercambio regional. Uno de ellos fue el realizado en Buenos Aires en 1986, para discutir las características de los currículos y los textos que producían y aplicaban los programas de educación bilingüe indígena. En esa ocasión, un grupo interdisciplinario (antropólogo, lingüista y educadora) e internacional (peruano-argentino-mexicano), S. Varese, E. Gigante y P. Lewin, presentan sus puntos de vista respecto al currículo intercultural a partir de la identificación de las condiciones de opresión en las que las comunidades indígenas desenvuelven su existencia, así como respecto de un proyecto educativo que, además de ser tal, sea fundamentalmente político y que, por ende, se inscriba en y tome partido por las reivindicaciones y luchas de los pueblos indígenas. Este equipo se basó en experiencias que entonces llevaba a cabo en Oaxaca, México, sobre la base de consideraciones planteadas por Varese respecto a que la comunidad indígena consideraba su cultura como un recurso en su lucha por superar las condiciones de opresión (Varese 1987).

También cabe destacar las contribuciones a este proceso de diversos organismos internacionales que organizaron y auspiciaron eventos decisivos para la configuración del enfoque. Estos eventos posibilitaron el intercambio entre especialistas latinoamericanos que reflexionaban sobre el tema, a raíz de su involucramiento en el desarrollo de programas y proyectos de educación para y con indígenas. Entre las reuniones que es menester mencionar por su importante aporte al enfoque, cabe incluir: la reunión internacional

sobre etnodesarrollo y etnocidio en América Latina, organizada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la UNESCO, en San José de Costa Rica, en diciembre de 1981; la reunión técnica sobre alfabetización y postalfabetización en situaciones interculturales y plurilingües, organizada por CREFAL y el Instituto Indigenista Interamericano (III) en Pátzcuaro, entre noviembre y diciembre de 1981; la reunión regional de especialistas en educación bicultural y bilingüe, organizada por CREFAL, UNESCO, OEA y el III, en Pátzcuaro, en julio de 1982; el seminario técnico de políticas y estrategias de educación y alfabetización en poblaciones indígenas, organizada en Oaxaca, en 1982, por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC) y el III; así como el seminario sobre políticas y estrategias educativo-culturales con poblaciones indígenas en América Latina, organizada por el Ministerio de Educación del Perú y la OREALC, en Lima, en noviembre de 1985.

A estos seminarios y talleres se sumaron a mediados de los 1990 los organizados por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en Oaxaca, Santa Cruz de la Sierra, Bogotá, Asunción, Quito, Tegucigalpa y Antigua, así como otros promovidos por instituciones académicas en distintos países del continente que han comenzado también a enfocar la problemática de la formación de recursos humanos para la educación intercultural bilingüe, en general, y la preparación de maestros y maestras, en particular. Una de estas iniciativas es precisamente la que se implementa desde la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, que contó con apoyo de la Cooperación Técnica Alemana (1996-2008), a través de una estructura en red que articula actividades y esfuerzos desplegados en cinco países de la región: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), a través de sus diversas líneas de acción, propicia el intercambio horizontal y el apoyo mutuo entre instituciones académicas con programas de formación en EIB, organizaciones indígenas y ministerios de educación, contribuyendo también al debate sobre el tema y a la construcción del concepto y de

prácticas pedagógicas que conlleven a su operativización. Esto ocurre sobre todo en el contexto de su Maestría en Educación Intercultural Bilingüe en la que participan estudiantes indígenas, con experiencia de trabajo y de vida en programas interculturales y bilingües, actualmente provenientes de ocho países diferentes. Las tesis que estos estudiantes elaboran al cabo de sus dos años de formación contribuyen también a la configuración del enfoque intercultural y, sobre todo, a su operativización en diversas esferas de la educación.

El proceso de consulta instituido en diversos países para poner a discusión el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo previo a su aprobación en 1989, por cierto contribuyo a la toma de conciencia de numerosos representantes indígenas y de algunos funcionarios de Estado sobre la importancia de la recuperación de formas y contenidos de la educación indígena, desde una perspectiva de derechos, así como de la necesidad de construir otras políticas públicas más desde una visión intercultural de la sociedad. Este mismo sentido cumplieron las discusiones que por más de una década tuvieron lugar en Ginebra y en los propios países latinoamericanos cuando líderes indígenas y funcionarios de Estados trataban de negociar y ponerse de acuerdo sobre los contenidos y formulaciones de la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos Indígenas aprobada en septiembre de 2007.

## ¿Interculturalidad para todos?

Una aparente nueva preocupación de la mayoría de sistemas educativos latinoamericanos es la extender el concepto de intercultural de su circunscripción inicial en la educación bilingüe indígena hacia la educación de todos los ciudadanos. Así, por ejemplo, como producto de un evento destinado precisamente a evaluar los avances de la educación bilingüe en el Perú, a fines de los 1980, se precisó que la interculturalidad debe constituirse en el eje orientador del currículo y en "el denominador común de todo el sistema educativo en sus diversos niveles y modalidades, de manera que todo ciudadano tome conciencia de lo que significa e implica vivir en una sociedad hete-

rogénea" (Ibíd.: 294). A partir de ello, se planteó que la educación debería ser bilingüe e intercultural para las poblaciones indígenas rurales y urbanomarginales, mientras que para la población hispanohablante ésta debería ser monolingüe e intercultural, con un componente deseable de aprendizaje de una lengua indígena. También se precisaba que la EIB debía complementar la educación indígena tradicional pero no substituirla ni ir en contra de ella, para que la experiencia educativa formal fuera tanto socialmente relevante como culturalmente pertinente (Ibíd.:297). Sólo el año 2006, una nueva ley de educación en el Perú recogería estos tres planteamientos, el de EIB (en vez del cásico de EBI adoptado por la política educativa peruana ya en 1989), el de educación intercultural (EI) para todos y el de educación comunitaria (Zúñiga 2008).

No obstante, y como se ha destacado para el caso mexicano, cuya propuesta educativa oficial adoptó la noción de interculturalidad en 1996 para innovar su debilitado subsistema de educación indígena, hasta entonces alineado con la noción de biculturalidad (Schmelkes 2006), no resultó promisorio que la EIB se asociase o planteara inicialmente sólo para el contexto indígena. Este hecho habría hecho más lenta la necesaria interculturalización de todo el sistema educativo.

De hecho, es poco aún lo que se ha logrado avanzar en cuanto a la interculturalización de la educación para todos. Un conjunto de estudios regionales llevados a cabo en Bolivia, Chile, Ecuador y el Perú[20] dan cuenta de la brecha que existe entre la normatividad y su implementación, así como de la falta de esfuerzo y de acciones concretas impulsadas por los ministerios de educación de estos países

20 Los estudios en cuestión fueron realizados por el PROEIB Andes (Bolivia), Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera (Chile), la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) y el Centro de Investigaciones de Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú), con el fin de monitorear y dar seguimiento a la política de educación intercultural para todos. En los cuatro países los estudios incluyeron la revisión de la normativa y del currículo escolar, entrevistas con docentes y la observación de clases en escuelas urbanas de estos países (cf. Sichra 2007, Granda y otros 2007, Vílchez y otros 2008).

para hacer efectiva la interculturalidad y transformar tanto el currículo escolar como las relaciones sociales en el aula y en la escuela. Ello ocurre incluso en países, como Bolivia y Ecuador en los cuales la agencia indígena en el sector educativo es incuestionable y trasciende la esfera de la educación de la población indígena (cf. Sichra y otros 2007, Granda y otros 2007).

Un análisis reciente de la EIB ecuatoriana nos presenta un panorama aún más crítico, en cuanto se percibe que:

> Uno de los principales problemas de la EIB es la poca o ninguna atención que ha prestado al tratamiento de la cultura, a pesar de que es uno de los elementos que la define. Para responder al carácter de intercultural no sólo que resulta mandatorio el abordaje de la cultura nativa, en todas las etapas de formación de los estudiantes, sino que requiere un enfoque crítico de la misma, puesto que la interculturalidad hace alusión a las relaciones de poder que existen entre las culturas de los pueblos, etnias y nacionalidades indígenas y afrodescendientes con la cultura envolvente, conocida como cultura nacional. Por lo tanto, la cultura no puede ser tratada en forma superficial, ni arbitrariamente segmentada y menos aún empobrecida y folklorizada como generalmente ocurre. El abordaje de la cultura propia no sólo tiene el propósito de afirmar la identidad étnica de los niños sino que debe ser un objetivo en sí, puesto que la reproducción cultural permitirá inclusive la reproducción física de los pueblos y nacionalidades, si tomamos en cuenta que todas las culturas tienen dispositivos orientados a asegurar la supervivencia de sus integrantes. En tanto una cultura es un sistema, todos los elementos de la misma no sólo que guardan correspondencia sino que son funcionales a la consecución de los grandes propósitos que tiene cada pueblo. (Moya A. y R. Moya 2009:45)

Afirmaciones como éstas son compartidas por diversos autores referidas a otros países andinos (cf. p.ej. Albó y Anaya 2003, Zavala y Córdova 2003). Sin embargo, y como lo precisan A. Moya y R. Moya (2009) los propios indígenas sáparas con quienes ellas trabajaron consideran que la lengua es la que hoy está en riesgo y no así la cultura, de ahí que hagan esfuerzos por recuperarla y revitalizarla, en tanto la ven como marca indiscutible de *su* diferencia. Claro que se trata

de un caso particular, pues los sáparas tienen ahora al quichua como idioma de uso predominante, al cual han insertado en una matriz cultural sápara (Ibíd.). Pero al margen de esta situación particular que nos coloca en el límite de la relación cultura y lengua, como lo he sugerido aquí no debería haber educación intercultural que no debiera ser, al menos parcialmente, lingüística ni en rigor tampoco existe hoy una educación lingüística que no sea intercultural, superados en mucho la visión y el enfoque evangélicos y ante una atenta agencia indígena. Y es que las conexiones indisolubles que existen entre lengua y visión del mundo y lengua y cultura hacen que todo proceso *efectivo* y *consciente* de enseñanza de lenguas sea por antonomasia un proceso de aprendizaje cultural, que permite al aprendiz penetrar otras formas de pensar, sentir y actuar, quien sólo o con ayuda de su docente contrasta y compara con las formas de su propia lengua, las que a su vez han contribuido a moldear su personalidad. Es decir, a menudo las lenguas son vistas únicamente como vehículos de comunicación, desvinculándolas del sistema semántico-semiótico del cual son parte en tanto fundamentalmente herramientas de significación. Si las lenguas son abordadas por la escuela en tanto tales y si se desarrolla en los educandos una conciencia crítica respecto de ellas, su funcionamiento y situación actual, entonces toda educación lingüística deviene de facto en intercultural. Ello no excluye, por cierto, la urgencia del trabajo cultural explícito en el aula de forma tal de avanzar con la interculturalización del currículo escolar.

## Agencia indígena, procesos en curso y re-significación de la democracia: desafíos para la interculturalidad

La adopción y redefinición de la noción de interculturalidad no hubiese tenido lugar ni en los Andes ni en otra subregión del continente, de no haberse cambiado de forma sustancial el trabajo que llevaban a cabo los programas y proyectos educativos en áreas indígenas. De un lado, se dio una mayor apertura desde la academia y el funcionariado gubernamental en cuanto al involucramiento directo en la toma de

decisiones de líderes e intelectuales indígenas, si no de las organizaciones etnopolíticas que los representaban. Esto se hizo más palpable en Colombia, Bolivia, Ecuador y Nicaragua, donde organizaciones representativas de la población indígena no sólo se involucraban y daban su punto de vista sobre el sentido y carácter que debían tener los programas educativos que desde el Estado y la sociedad civil se ofrecía a las poblaciones que ellos representaban, sino que además esbozaban sus propios planteamientos y propuestas, en cierta medida desafiando lo que la oficialidad planteaba (ver p.ej. CSUTCB 1991).

Como hemos señalado, el caso nicaragüense resulta particularmente interesante en tanto la noción de interculturalidad se vincula, desde temprano, con la demanda, conquista y búsqueda de consolidación de procesos autonómico-territoriales que inciden no sólo sobre la organización del Estado sino también y en el plano simbólico-identitario sobre la recuperación de las identidades indígenas específicas, junto a un nuevo sentido ciudadano calificado como caribe nicaragüense. Es desde esta nueva autoadscripción que se conquistan nuevos espacios educativos, pero también políticos, como el de una universidad de concepción comunitaria e intercultural: la conocida Universidad de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN).

Pero, si no a nivel nacional, procesos similares también se han dado en otros países en un plano regional, como particularmente en la Amazonía peruana, en el noreste y noroeste argentinos con poblaciones wichíes, y en el sur y el extremo norte de Chile donde se concentra la población aimara y mapuche, respectivamente,

Cabe igualmente destacar que ese mismo involucramiento indígena, y en algunos casos hasta toma de control ideológico y político de la educación bilingüe, determinó que pasásemos de propuestas educativas pensadas *para* los indígenas, hacia otras construidas, primero, *con* ellos, hasta llegar a la situación actual, en la que las propuestas educativas interculturales bilingües son planteadas *desde* ellos mismos. Ha sido precisamente la agencia indígena y el involucramiento de sus líderes e intelectuales los que han enriquecido el campo sobre manera y quienes incluso ponen en cuestión propuestas y puntos de vista construidos sólo desde la academia y el Estado.

Esta misma agencia indígena nos coloca ante la situación de diferenciar entre retórica legal y práctica cotidiana, intenciones y realizaciones, e incluso entre postura y sinceridad. Deslindes como éstos y la toma de control ideológico y político de las propuestas educativas contribuyen a que surjan políticas y propuestas que van en sentido contrario a lo hasta ahora oficialmente acostumbrado: ya no sólo de arriba hacia abajo, sino y sobre todo de abajo hacia arriba (López 2008a). Esta direccionalidad no es de modo alguno desdeñable pues, como hemos visto, entraña también protagonismo, y producto de ello contamos con propuestas educativas propias, endógenas, autónomas, comunitarias o incluso hasta con nombre propio como es el caso de la educación maya.

Hoy, y a raíz de la re-emergencia y hasta insurgencia indígena, podemos además añadir la recuperación del carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de la condición indígena, condición histórica sine qua non de esta parte del mundo y que pervive hasta la actualidad, en distintas áreas geográfico-culturales que componen América Latina y que marca las relaciones sociales entre indígenas. Tal recuperación va aparejada con una suerte de globalización indígena, al menos continental, que determina que lo que se hace en una región, pueblo o país se conozca en otros. Desde la II Reunión de Barbados de 1979 los intercambios entre líderes y lideresas indígenas han sido cada vez más frecuentes, contribuyendo a visiones innovadoras de los procesos de educación intercultural en la región.[21]

---

21 A esta nueva situación han contribuido también a partir de 1995, los congresos latinoamericanos de EIB que congregan a líderes indígenas, funcionarios de ministerios de educación, investigadores y especialistas, en general, indígenas y no-indígenas. Esta última característica es quizá aquella que le da fortaleza y continuidad a la actividad que fuera inicialmente plateada, desde Guatemala por acuerdo entre los ministros de educación de Bolivia y Guatemala, con el apoyo de diversos organismos con actividades en el campo (como inicialmente GTZ, UNICEF, NORAD, USAID, entre otros) y diversas ONGs e instituciones nacionales. Hasta la fecha se han llevado cabo 8 congresos que han contado con una participación promedio de 500 personas, de las cuales por lo menos dos tercios son indígenas provenientes de hasta 16 países latinoamericanos. El primer congreso tuvo lugar en Guatemala en septiembre de 1995; el segundo

Producto de la participación activa de los líderes indígenas son también los avances en la jurisprudencia internacional relativa a cuestiones indígenas como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración de las Naciones Unidas de Derechos de los Pueblos Indígenas, de 1989 y 2007, respectivamente. La producción de tales documentos exigió a un número importante de líderes indígenas del continente no sólo la precisión conceptual en materia de interculturalidad, sino también y sobre todo el ejercicio de la interculturalidad en la búsqueda de acuerdos tanto para la construcción de una voz indígena continental, como en la interlocución con los representantes de los Estados. Desde entonces, derechos colectivos como aquellos referidos a la lengua y la cultura indígenas salen de la esfera privada para insertarse en la esfera pública.

Bajo este marco general, en diversos lugares de América la categoría de interculturalidad se ha definido, adoptado, adaptado y reconfigurado en la búsqueda de soluciones a la crisis educativa que vive el continente, buscando además influir el conjunto de los sistemas educativos nacionales. Esta noción, por el concurso militante y protagonismo del movimiento indígena transciende su inicial orientación culturalista. Al hacerlo, se tiñe de matices políticos relacionados con la supervivencia de los pueblos minorizados y, de hecho, con el sentido que toma o debería tomar la democracia en un país multiétnico. No cabe duda que en ese proceso la cultura indígena adquiere el papel de recurso político, lo que redunda también en que a menudo se adopte un necesario esencialismo estratégico.

Cuando los líderes indígenas apelan a la interculturalidad y a la educación intercultural, por lo general, conciben estas nociones

---

en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, en noviembre de 1996; el tercero en Quito en octubre de 1998; el cuarto en Asunción en octubre 2000; el quinto en Lima en octubre 2002; el sexto en Santiago de Chile, en noviembre 2004, el séptimo en Cochabamba, en octubre 2006 y el octavo en Buenos Aires, en diciembre 2008. En esta última reunión se aprobó la sede del noveno que tendrá lugar en Guatemala el año 2010, estando en discusión la correspondiente al décimo (2012) que podría tener lugar en Brasil, Nicaragua o México.

como indesligables de un nuevo proyecto democrático en el cual ellos no sólo tengan cabida sino que además puedan desempeñar un papel importante y de influencia "nacional". No hay organización indígena en el continente que no reivindique la interculturalidad como proyecto político y de vida para los pueblos que representan, tal como lo hacen también los líderes e intelectuales indígenas. Ya temprano y a comienzos de los 1990, Víctor Hugo Cárdenas, aimara ex Vicepresidente de Bolivia, que reivindica para sí la condición de indígena, reclamaba la necesidad de fundar "una democracia intercultural y bilingüe" en la cual las visiones, saberes, conocimientos y valores indígenas influyeran más allá de los actuales reductos campesinos e indígenas y permearan las nuevas sociedades latinoamericanas. Al respecto, poco después, Rigoberta Menchú, Premio Nobel de La Paz, señalaba que: "Esta nueva forma de relación entre culturas debe sustentarse en el reconocimiento y respeto de los derechos de todos los pueblos, en el reconocimiento de la multiculturalidad mundial y nacional, de tal manera que contribuya a la construcción de naciones de nuevo tipo: nacionales pluriétnicas, multiculturales y plurilingües. Las relaciones interculturales entendidas de esa manera pueden contribuir a la convivencia pacífica entre pueblos y culturas en términos de igualdad y justicia, constituyendo al mismo tiempo el aporte de cada nación a la paz, la cooperación y solidaridad que deben regir las relaciones entre los Estados" (Menchú, 1998:13).

Otros líderes indígenas como Walter Gutiérrez, exconstituyente aimara de Bolivia, concibe la EIB como un instrumento de liberación y plantea que interculturalidad no supone otra cosa que acceso al poder (Gutiérrez 2005), visión compartida por un sinnúmero de connacionales suyos. Junto a ellos, voces colectivas coinciden en ello. En ese marco, hoy los indígenas bolivianos hablan tanto de interculturalidad como de **intra**culturalidad, mientras los mayas en Guatemala, como se explicó líneas arriba, asocian **intra**culturalidad con **multi**culturalidad. Desde esa perspectiva de reafirmación étnica y cultural, los indígenas consideran que se están sentando las bases necesarias, que la vigencia de la condición colonial exige, para generar condiciones favorables de interculturalidad. A ello añaden que, en el proceso, los mestizos o

no-indígenas en general pueden comenzar por interculturalizarse, del mismo modo que a ellos les ha tocado siempre hacerlo, simplemente para poder sobrevivir en un mundo que les era culturalmente adverso (Froilán Condori, comunicación personal 2008).

Y es que, desde la perspectiva indígena, los planteamientos de interculturalidad siempre trascendieron la esfera educativa para relacionarse también con ámbitos como los de la territorialidad, la salud, la administración de justicia y la vida pública en general, pues en rigor la noción nació con y desde un cuestionamiento al Estado-nación latinoamericano. Desde este marco más amplio, ya a comienzos y mediados de los años 1980 tanto en Ecuador como en Bolivia se comenzaba a hablar de pluri o multinacionalidad así como de transformar los congresos en asambleas plurinacionales (Moya 2009, Machaca 2009). Hoy, la nueva Constitución Política del Ecuador (2008) adopta un espíritu intercultural, cuando, como su par boliviana (2009), reconoce el carácter plurinacional del país y asume nociones indígenas diversas, relacionadas con el modelo civilizatorio indígena, proyectándolas hacia el conjunto de la población nacional (Moya 2009).

En estos casi 40 años desde que el término fuera acuñado en la región,[22] su aceptación ha transcendido el ámbito de los proyectos

22 Insisto sobre este punto, en tanto, sin hacer un análisis exhaustivo del recorrido de la noción en América Latina, algunos optan por señalar que el término interculturalidad fue tomado de Europa, por los proyectos de EIB, de Puno y Ecuador, de la década de los ochenta que contaron con apoyo alemán (cf. Muñoz 2002). habiendo trabajado en ambos, puedo dar fe que esto no fue así. De hecho, los colegas alemanes con quienes me cupo trabajar se encontraron sea en Lima, en Puno o Quito con una discusión que les era nueva. Muestra de ello son las largas discusiones en 1987 en Quito, entre colegas de la GTZ, acerca de las diferencias semánticas y operativas entre las nociones de biculturalidad e interculturalidad, en el marco de un evento coauspiciado por la SECAB y la GTZ (cf. von Gleich y López 1987). La primera publicación académica alemana en la cual se aborda la relación entre interculturalidad y educación, utilizándose explícitamente la nueva noción, sería la de J. Vink de 1974 “Ausserschulische Fördermassnahmen für ausländische Kinder”. En H. Müler (ed.) Ausländerkinder in deutschen Schulen. Stuttgart: Kleit. 127-142, citada por Reich 1994.

y programas para indígenas y hoy un número importante de países ven en ella una posibilidad para transformar tanto la sociedad en su conjunto, como también los sistemas educativos nacionales, en aras de una articulación más democrática de las distintas sociedades y pueblos que componen un determinado país. Y es que las actuales demandas indígenas en varios países del sur no se circunscriben, como antes, a problemas y soluciones que atañen únicamente a los territorios, comunidades y familias indígenas. Por el contrario, éstas convocan a todos los miembros de un país. Vista así, la interculturalidad supone ahora también no sólo reivindicar el derecho a la diferencia, apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas y a concebir a los indígenas como objeto de derecho, sino además un nuevo lugar para lo indígena en la sociedad "nacional", participación política activa en la identificación y resolución de los problemas que atañen a todo el país, y, por ende, ingreso con nombre y mérito propio de los indígenas a la comunidad política como sujetos de derecho; en suma, la forja de nuevos modos de relacionamiento social entre diferentes y, por ende, mayor democracia y un nuevo sentido ciudadano.

Pero la visión desde la subalternidad no se ha quedado allí. Hoy, desde Bolivia, Colombia y Ecuador, fundamentalmente, aunque también desde otros lugares de la región, los líderes indígenas vinculan intraculturalidad a su noción de **buen vivir** o **vida buena** –suma qamaña, en aimara, sumaq o allin kawsay en quechua–, asumen una lectura anticolonial, denunciando la colonialidad del saber y del poder (Quijano 1992, 1998) que sustenta la supremacía del conocimiento occidental, y postulan la necesidad de una descolonización mental a la cual deberían contribuir la escuela y la educación. Una educación descolonizadora contribuiría a la intraculturalización indígena cuanto a la interculturalización de la sociedad, en su conjunto, así como también pondría coto a la etnofagia estatal (Díaz-Polanco 1991, Patzi 1999) en curso, producto del multiculturalismo neoliberal adoptado por los Estados-nación para dar cuenta del "problema indígena" de forma más elegante, e incluso por medio de la seducción y no forzadamente, como antes.

A través de ella, la violencia simbólica reemplazaría a la real utilizada anteriormente.[23]

## ¿Interculturalidad vs. multiculturalismo?

Cabe destacar que la noción de interculturalidad en la educación apareció casi simultáneamente en América Latina y en Europa, a comienzos de de los años 1970, aunque desde perspectivas e intereses diferentes. En Europa, esto se debió a la preocupación por la modificación del tejido social de sus zonas urbanas, resultante del influjo cada vez mayor de oleadas de trabajadores y familias migrantes del Tercer Mundo. La migración incidía en que en un mismo salón de clases pudiesen encontrarse e interactuar estudiantes pertenecientes a diferentes grupos nacionales, étnicos y culturales. En América Latina, en cambio, el uso del término se dio en el marco de proyectos de educación indígena, en los que confluían estudiantes indígenas que entraban en contacto con la cultura escolar hegemónica.

En Europa, la finalidad de tal búsqueda fue, primero (1977)[24], la solución a los problemas que confrontaban los alumnos inmigrantes

23 "La etnofagia expresa […] el proceso global mediante el cual la cultura de la dominación busca engullir o devorar a las múltiples culturas populares, principalmente en virtud de la fuerza de gravitación que los patrones 'nacionales' ejercen sobre las comunidades étnicas [..] La etnofagia es una lógica de integración [… que] supone un método cualitativamente diferente para asimilar y devorar a las otras identidades étnicas" (Díaz-Polanco 1991: 96-98). Ello supone el abandono de la violencia física y su reemplazo por la violencia simbólica ejercida desde la educación, como lo señala Patzi (1999).

24 La Directiva 77/486/EEC del 25.07.1977 del Consejo de Europa prescribe la importancia de proveer educación en su propia lengua y cultura a los niños migrantes. En mayo 1983 la Reunión de Ministros Europeos de Educación realizada en Dublín dictó una resolución relativa a la educación de la población migrante en edad escolar en la cual se apela de manera explícita a la noción de interculturalidad (Martiniello y Manco 1993:22). En 1991, el Parlamento Europeo, por primera vez, otorga un presupuesto específico para el desarrollo de la educación intercultural y en 1992 adopta una resolución sobre el pluralismo cultural en Europa (Onestini 1996:50).

por su desconocimiento de la lengua oficial de la educación (Onestini 1996). Posteriormente (1980 en adelante), se evidenció la necesidad de asegurar la convivencia entre diferentes (Wittek, Nijdam y Kroeger 1993). Producto de ello fue la asunción del paradigma intercultural en la enseñanza de lenguas y de la *tolerancia* ante las minorías étnicas relativamente nuevas en tal contexto, como fórmula para encontrar la convivencia en sociedades urbanas culturalmente complejas, así como la prevención del prejuicio, el racismo y la xenofobia, como estrategias para proteger y consolidar la democracia (Ibíd.). Las respuestas nacionales no fueron inmediatas ni tampoco unívocas. De hecho, bajo la denominación de educación intercultural se cobijan hoy en Europa enfoques diversos que van desde la asimilación hasta el pluralismo cultural, abordando incluso temas como los del diálogo inter-religioso.

En algunos países como Francia e Inglaterra la renuencia a la utilización del término fue marcada. En el primero, ello fue producto de la dificultad de reconciliar lo nacional con lo intercultural, pues la identidad francesa siempre ha sido concebida como una síntesis de la pluralidad a la unidad; y, en segundo lugar, por la prevalencia del legado de la Revolución Francesa, que relegó las particularidades culturales y religiosas a la esfera de lo exclusivamente individual, eliminando la posibilidad de que algunas comunidades étnicas o religiosas pudieran inscribir sus demandas sociales y culturales grupal o colectivamente (Liazu 1994: 25-29). En Inglaterra, en cambio, las nociones de democracia y meritocracia y la fuerza del mercado en la educación marcaron desde temprano el desarrollo de la educación como en otros países de habla inglesa, aun cuando el país reconociera su condición multicultural (Broadbent 1994). No obstante, la noción de educación multicultural es la que con mayor fuerza, como en los Estados Unidos, marcó la educación británica ante su innegable carácter de sociedad multicultural, heredado de su pasado imperial pero también producto de nuevas y diversas migraciones (Ibíd.).

En cambio y como hemos visto, en América Latina, antropólogos y lingüistas, en interacción con intelectuales y dirigentes indígenas, construíamos el imaginario de una sociedad multiétnica, pluricultural

y multilingüe en un momento en el cual nuestra región redescubría el proyecto democrático, y de ello surgía la necesidad de superar la exclusión y marginación históricas que habían afectado a colectivos que, irónicamente, en no pocos casos constituían verdaderas mayorías nacionales. Inicialmente, se trataba de asumir una deuda histórica y de contribuir al empoderamiento de aquellas poblaciones que en la construcción del Estado-nación habían sido convenientemente soslayadas y reducidas a una verdadera invisibilidad. Tales cuestionamientos supusieron poner en discusión tanto las políticas indigenistas de los Estados nacionales como el secular proyecto de la nación mestiza y del mestizaje. Con ello, los indígenas pasarían gradualmente de su espacio y condición de invisibilizados, a permitidos y a protagónicos, como viene ocurriendo hoy en Bolivia, en el plano nacional, y en otros países como Colombia y Nicaragua, en el ámbito regional o local (Albó en prensa).

Por su parte, en los Estados Unidos, luego de la amplia utilización que mereció la noción de biculturalidad o biculturalismo, en la década de los 1990 y desde canteras distintas a aquéllas relacionadas directamente con la educación bilingüe, algunos pensadores y pedagogos críticos hablan hoy también de multiculturalismo y de educación multicultural, respectivamente (cf. p.ej. Giroux 1991). Sin embargo, el multiculturalismo liberal y anglosajón en boga (cf. p.ej. Kymlicka 2002, 2003) no pone en cuestión el Estado-nación ni menos aún el sentido de la democracia liberal. Más bien los consolida en tanto, busca responder a desafíos contemporáneos relacionados con la gobernabilidad, y la marginalización social, política y económica de las familias e individuos étnica y culturalmente diferenciados así como de los sectores nacionales menos favorecidos.

Anclado en la política y en los ideales liberales, el multiculturalismo norteamericano se define como abierto y fluido, así como voluntario y no exclusivo ni excluyente, dependiente de la libertad y escogencia individual y opuesto a todo nacionalismo minoritario (Kymlicka 2002: 265-267). Desde esa perspectiva, el individuo desde su capacidad personal de opción puede construir ya sea identidades híbridas o múltiples, determinadas por su pertenencia a un contexto

cosmopolita, postura que se aplicaría también para Canadá y Europa, aun cuando allí ésta sea aún resistida. Kymlicka identifica limitaciones del concepto cuando éste se aplica a las poblaciones negras o a las indígenas, por las hétero-adscripciones que los individuos pertenecientes a estas colectividades reciben de los sectores hegemónicos, y sin mencionarlo deja suponer una referencia explícita a la racialización de la diferencia cultural. A las hétero y autoadscripciones se añadirían las propias historias e identidades diferenciadas que estos dos grupos han construido a lo largo de la historia. Así un modelo que podría funcionar para la población migrante no opera cuando se trata de población históricamente oprimida, como la indígena, precisamente por su anterior condición de "nación" y la existencia de normas y derechos preexistentes a su conquista relativos a su autogobierno (Ibíd.: 268). Al recordar a teóricos del multiculturalismo liberal estadounidense, este autor recuerda que ellos nunca hacen referencia a la condición colonial, pero sí manifiestan su oposición al reconocimiento de enclaves territoriales étnicos en el marco del Estado-nación, aun cuando democracias contemporáneas como la canadiense y varias en Europa han buscado caminos dentro del modelo democrático liberal para acomodarse a las necesidades de los nacionalismos minoritarios, optando por fórmulas pluri o multinacionales que superen la rigidez del Estado-nación (Ibíd.: 269). De ahí, la renuencia estadounidense a reconocer derechos a las minorías étnicas producto de procesos coloniales, como los indígenas, los puertorriqueños o los chamorros de la isla de Guam contradicen principios de la democracia liberal, como son la libertad individual y la igualdad social, que sustentan el funcionamiento de la sociedad estadounidense (Ibíd.: 277).

Es en ese marco de contradicciones que en los Estados Unidos, la propuesta de educación multicultural busca una educación menos autoreferida y etnocéntrica, más abierta, tolerante y respetuosa frente a las diferencias culturales y lingüísticas. Lamentablemente, por su visión compensatoria inicial, se quedó inscrita en una visión parcelada de la cultura de los inmigrantes que confluían en un mismo salón de clases o en una misma escuela, pero, como a final de cuentas lo que importa es cultivar en los sujetos ese multiculturalismo de opción, no

rígido y menos aún nacionalista, como lo tipifica Kymlicka (2003) al citar a varios autores norteamericanos, no importa ni preocupa que se folclorice la cultura de los inmigrantes (y se escojan sólo algunas de sus manifestaciones, como la vestimenta, la comida, algunas canciones y celebrarlas en la escuela). En rigor, ese multiculturalismo "de closet" debe sí asegurar que los hijos de los inmigrantes sean incluidos en el **mainstream** y sean funcionales al sistema, aun cuando conserven algunos rasgos que pongan en evidencia su diferencia.

No obstante, cabe reconocer que existen también corrientes multiculturalistas desde la pedagogía crítica que sí ponen el acento en las dimensiones sociales y políticas y se preocupan por formar sujetos críticos y cuestionadores del orden social vigente. Inspirados en ideales como los esbozados por Paulo Freire, plantean la utopía de una educación más democrática basada en el reconocimiento e inclusión de todo tipo de población marginada (cf. p.ej. Giroux 1991), proyectándose incluso a la construcción de una nueva ciudadanía igualmente crítica, desde un ámbito escolar renovado y de espíritu cuestionador, definido como espacio de producción cultural (Giroux 1993), de manera que no toda educación multicultural en los Estados Unidos se caracteriza por la banalización arriba sugerida. El problema está en que ni se cuestiona la hegemonía del conocimiento occidental ni tampoco el carácter del Estado, aun cuando se busque perfeccionar y asegurar el diálogo, la voz y la participación activa y comprometida de los sectores populares –a través de maestros comprometidos y conscientes del rol que cumplen como intelectuales orgánicos–, ante el avance de los modelos conservadores que hacen cada vez más lejano el sentido de lo público, producto de la mercantilización a ultranza por la actual hegemonía del mercado.

Como es sabido, la noción de interculturalidad no ha merecido aún mayor atención en el discurso pedagógico-sociológico y antropológico norteamericano, seguramente por el hecho de ser una noción periférica y por haber sido producida y desarrollada sobre todo desde un espacio y una lengua que también lo es: el castellano. A ello se añade que, por lo general, quienes ven la multiculturalidad desde la crítica a la histórica visión de los Estados Unidos como crisol de

todas las razas y culturas, proponen tolerancia y respeto para cambiar la visión de las mayorías blancas anglosajonas frente a la creciente diversidad etnocultural presente en sus ciudades, tomando como referentes a los migrantes y a los sectores populares más que a las poblaciones objeto de colonización estadounidense.

La situación indo-latino-americana es otra. Primero, aquí se trata de reconocer y aceptar la deuda histórica que tenemos para con nosotros mismos, respecto de las poblaciones indígenas originarias, y, por ende, estamos ante cuestiones de justicia socioeconómica y reparación histórica. Aquí no bastan la tolerancia y el respeto mutuo; se requiere más bien garantía de participación activa de la población subalterna en la toma de decisiones, en tanto parte del proyecto democrático, de cara a transformar la inequitativa distribución del poder. Segundo, reconocer que la sociedad es multicultural no debe llevarnos a pensar mecánicamente que la educación también deba serlo. Se trata más bien de mirar críticamente esa diversidad para decidir, de un lado, cómo responder a ella y, de otro, cómo preparar a todos los educandos para que se desempeñen y vivan en una sociedad múltiple, compleja y diversa, además de empoderar a los subalternos para que asuman el ejercicio y la reivindicación de sus derechos.

Como adecuadamente se señalara desde posiciones progresistas, para el caso británico, pero también en relación a lo acontecido en otros países anglófonos,

> la noción de 'educación para una sociedad multicultural' […] resulta inconsistente en tanto *no desafía las estructuras de poder existentes*. […] a menos que la desigualdad social y el racismo sean confrontados abierta y directamente, la educación multicultural *sólo serviría para encubrir amablemente los procesos de asimilación y alienación que son producto inevitable de las presiones económicas*.[25] (mis énfasis, Broadbent 1994: 9)

25 Mi traducción libre del original: "…the notion of 'education for a multicultural society' […] is flawed because it does not constitute a sufficient challenge to existing power structures. […] unless social inequality and racism are challenged head-on, multicultural education can only provide a consolidating veneer to the processes of assimilation and alienation which themselves are inevitable products of economic pressures".

Eso se ratifica desde la mirada inicial a la educación española que, a comienzos de los años 1990, experimentó la necesidad de una educación multicultural, para acomodarse a lo que acontecía en otros países de la Unión Europea y "ser competitivos en el mercado europeo"; para lo cual se buscó una educación que *compensara* y *protegiera* (García-Castaño y Pulido 1993:69). Pero sólo poco antes y a raíz de la recuperación de la democracia, España había redescubierto su propia diversidad intranacional, con la emergencia de las autonomías, sobre todo vasca y catalana (García-Castaño y Pulido 1993), hecho que sin duda contribuyó a la particular sensibilidad de académicos y activistas de ONGs. Desde 1992 se asumió el discurso intercultural, tanto para aplicarlo a la nueva realidad europea de la cual España comenzaba a ser parte, como a la creciente complejidad cultural y lingüística, marcada por la presencia creciente de magrebíes, de latinoamericanos, entre los que se incluía población indígena, así como también de africanos y de europeos pertenecientes a la ex Unión Soviética. Desde entonces, las publicaciones sobre educación intercultural se han multiplicado y la discusión sobre la interculturalidad trasciende la esfera educativa para incluir también dimensiones como la salud, el mundo laboral, las políticas migratorias, etc. Pero, aún cuando se trate de perspectivas más democráticas e incluyentes, las propuestas españolas de interculturalidad, incluso apelando a los derechos humanos e inscribiéndose en la lucha contra el racismo y la discriminación, persisten en su visión asimilacionista de las minorías étnicas, proceso que tendría lugar al cabo de dos o tres generaciones. Pero, lo que, al parecer, sí se busca es la continuidad de la variación intracultural histórica, propia de la península, y anterior al influjo de los movimientos migratorios del Tercer Mundo, sustentada en el régimen autonómico; es decir, en la redistribución de poder en el Estado español. Desde esta perspectiva, la interculturalidad, como la entendemos en América Latina, estaría estrechamente vinculada al territorio autonómico, a la cultura propia y a la presencia, uso y disfrute de la(s) lengua(s) que le da sentido a ese mismo territorio.

Los paralelos pero a la vez diferencias de la situación española con la latinoamericana resultan ilustrativos para nuestro análisis, en

tanto a las comunidades autónomas que componen el Estado español y a los pueblos indígenas que hacen a América Latina los separan dos cuestiones elementales: control económico y poder político. Si bien en las últimas décadas el número de profesionales indígenas es cada vez mayor e incluso en un país como Guatemala, de profunda raigambre y presencia indígena, es ahora posible dar cuenta de pequeñas burguesías mayas, vinculadas sobre todo a las esferas del comercio y de la producción intelectual, sobre todo desde ONG, los pueblos indígenas están lejos aún de disputar la hegemonía cultural y lingüística como sí ocurre en el Estado español, por lo menos a nivel regional desde Catalunya y Euskadi.

Disparidades como las anotadas han determinado que aquí, mientras desde las organizaciones y pueblos indígenas así como desde un sector de la academia, se construyera e intentara implementar nociones y políticas de interculturalidad, desde el sector hegemónico lo que primara fuera una visión multiculturalista, influenciada por las corrientes economicistas del norte así como por diversos organismos multilaterales y bilaterales de cooperación que trajeron consigo a América el discurso políticamente correcto de la tolerancia y la atención a la diversidad, como nociones capaces de contribuir a la gobernabilidad en el continente. De hecho, las reformas estructurales iniciadas en la década de 1980 han estado marcadas por este multiculturalismo y por sus políticas que han hecho que lo indígena sea permitido y también aprovechado para el beneficio de grupos económicos que sacan ventaja de la actual apertura global frente a la diversidad, al cuidado del medio ambiente, al consumo de productos orgánicos y hasta al etnoturismo. Desde esa perspectiva, antes que acciones transformativas se impusieron las acciones afirmativas encaminadas a la inclusión de la población indígena (Tubino 2003a y b), sin necesariamente modificar el carácter y sentido de las instituciones hegemónicas.

Que los indígenas hayan reivindicado interculturalidad y que el Estado les haya respondido con un multiculturalismo neoliberal ha hecho que se creen, como en Guatemala, nuevos espacios gubernamentales como las así llamadas “ventanillas indígenas”, o ámbitos

para los "indios permitidos" como los denomina Hale (2007). Este desencuentro ha contribuido también a que los esfuerzos desplegados en diversos países por instaurar una real educación intercultural no hayan sido tan fructíferos como se avizoraba.

Si bien, las políticas multiculturales de los gobiernos han traído consigo una mayor participación política indígena, producto de la descentralización y vuelta a lo local, las acciones educativas desplegadas ponen en evidencia serias limitaciones. En diversos lugares, se tiende a folclorizar las manifestaciones culturales indígenas, sin tomar seriamente en cuenta los conocimientos, saberes y valores que las subyacen, y los idiomas indígenas son utilizados únicamente para vehicular conocimientos de un currículo oficial –que, siendo mínimo, resulta ampuloso y no deja espacio para otros conocimientos y saberes.

Por lo demás, el sobredimensionamiento de algunos aspectos simbólicos de la cultura y de la identidad emblemática indígenas, por sobre la satisfacción de las necesidades materiales, espirituales y políticas de los pueblos, y el no respetar acuerdos internacionales que resitúan las cuestiones indígenas como políticas de Estado (como el muchas veces incumplido principio del consentimiento previo, libre e informado, estipulado tanto por el Convenio 169 de la OIT, como por la Declaración de Derechos Indígenas), redunda en que el proceso de etnofagia estatal –identificado por Díaz-Polanco (1991) y Patzi (1999)– continúe vigente y siga alimentado los procesos de colonialismo interno. De ahí que la interculturalidad continúe siendo una dimensión utópica de la democracia para atender los requerimientos de la multietnicidad, la multiculturalidad y el plurilingüismo que caracteriza a nuestra región.

## Rupturas epistemológicas

En rigor, el carácter polisémico que hoy caracteriza a la noción de interculturalidad en América Latina no ayuda, pues mientras para unos la interculturalidad si bien comienza con la educación es también una estrategia para compartir el poder, para las clases dominantes

no es más que un ropaje contemporáneo y postmoderno del viejo e histórico discurso hegemónico del mestizaje. No resulta raro, por ello, que luego de más una década de intensa actividad en EIB, tanto desde el Estado como de la sociedad civil boliviana, las demandas por una educación cultural y lingüísticamente pertinentes se hayan radicalizado al punto de cuestionar el sentido y significado de la EIB, sobre todo por haber limitado su aplicación a las poblaciones indígenas y por no haber logrado extender la enseñanza de una lengua indígena como segundo idioma al conjunto de la población nacional. También se le achaca el haber contado en su ejecución con financiamiento externo, particularmente del Banco Mundial, por lo que fue vista como el modelo educativo del neoliberalismo para tranquilizar las demandas indígenas (López 2005). Tal cuestionamiento resulta paradójico en Bolivia, pues precisamente de las canteras de la EIB han salido los ideólogos de planteamientos actualmente en boga, como el de intraculturalidad, entendida como fase previa a la interculturalidad, de reafirmación étnicocultural y política indígena (López 2008a y b). También fue en la forja de la EIB, en Bolivia y Ecuador, que emergieron nociones como las de descolonización y plurinacionalidad que hoy impregnan la política de estos dos países (Machaca 2009, Moya 2009).

Para superar la polisemia actual, algunos han optado por referirse a un interculturalismo crítico (Tubino 2003a), buscando así distanciarse de los usos instrumentales que se ha hecho del término desde los gobiernos neoliberales, como también para superar la vinculación estrecha que desde siempre ha existido entre interculturalidad y bilingüismo (Ibíd.) Pero, en rigor, el problema no es de nomenclatura ni de forma, sino de sentidos y significados, de recuperar la génesis y la esencia histórica de la noción, la misma que atañe a la estructura histórica del Estado y a su funcionamiento, de ahí que hagamos nuestra la insistencia indígena boliviana de su refundación.

La propuesta de interculturalismo crítico reposa mucho en la inclusión más que en la transformación a la que invoca, y por eso recae en la acción afirmativa a la que busca superar, convocando incluso a los partidos políticos para que dejen de ser dominio de los sectores

hegemónicos en vez de imaginar nuevos tipos de comunidades políticas surgidas de la convivencia en el conflicto y en la necesidad de interculturalización de líderes indígenas y no-indígenas (Ibíd.). No obstante, se abre a la perspectiva de repensar las bases liberales del Estado, para incorporar, en aras de una mejor convivencia democrática, esas otras instituciones "tradicionales de inspiración comunitarista" que fueron excluidas en la construcción de la república (Tubino 2003a:9). Y al postularlo, deja abierta la posibilidad de transformaciones como las que los indígenas han venido tercamente reivindicando, en la línea de complementar la visión y el alcance individuales con la visión y el alcance colectivos del derecho.

Y es que, si bien tal vez, desde las esferas académicas y funcionarias, sea del Estado o de la sociedad civil, se requiera de una mayor y mejor comprensión y apertura de las formas que la democracia y la ciudadanía toman en sociedades de siempre multiétnicas, desde las sociedades indígenas subalternas el cuestionamiento es otro y, trascendiendo las antiguas demandas de inclusión, hoy comienza a ponerse en jaque la hegemonía cultural criollo-mestiza. Ese mero hecho redunda en que hoy la disputa sea tanto política como epistemológica. No en vano, por ejemplo, el proceso actual que vive Bolivia se defina como el de una revolución democrático-cultural (López 2008), y, aunque profundamente distinto, el de Ecuador se reconoce como una revolución ciudadana.

Es esa lucha por la hegemonía que se vive en distintos países y regiones la responsable de que nociones como el **allin kawsay** o **suma qamaña** (la buena vida o el buen vivir, e incluso tal vez la comunalidad oaxaqueña), la de economías solidarias o de una educación amable con la diversidad y el medio ambiente comiencen a echar raíces en la región. Desde todas ellas, son los propios indígenas quienes reivindican la ligazón estrecha entre interculturalidad y bi o plurilingüismo e incluso los que desafían hoy a los sectores hegemónicos para que aprendan lenguas indígenas y vía su conocimiento se conviertan en interculturales. Planteamientos como éstos se escuchan hoy por todas partes, pues desde ellos los líderes e intelectuales indígenas ponen a prueba la sinceridad de la interculturalidad así como de la EIB; ellos

concuerdan con la necesidad de una interculturalidad para todos, pero para que ésta se haga carne consideran indispensable incluir también la dimensión idiomática. Es desde espacios como éstos que la noción de interculturalidad viene siendo retomada desde un deseo más profundo de repensar y refundar América Latina.

Tal refundación no tiene únicamente implicancias políticas sino también y sobre todo conlleva a quiebres epistemológicos que es necesario atender. De allí que desde otras canteras, como las de los estudios culturales y de los estudios postcoloniales se retroalimente ahora la noción de interculturalidad (cf. Mignolo 2000 y 2006, Walsh 2006 y de Souza Santos 2008). A la categoría de colonialismo interno utilizada por más de cuatro décadas en las ciencias sociales latinoamericanas (Gonzáles 1963, 1969), hoy se suman las de colonialidad del poder y del saber (Quijano 1992, 1998) y la democracia de alta intensidad (de Souza Santos 2008), aun cuando varias de ellas hayan sido construidas desde el espacio universitario del norte, si bien pensando en el sur.

Empero, la necesidad de la construcción de un conocimiento situado y contextualizado, sin embargo, nos lleva a plantear la urgencia de construir nuevas propuestas, proyecciones y conceptualizaciones, en interacción y diálogo permanente con los líderes e intelectuales indígenas, desde una perspectiva de formación y acción transformativas. Desde esa perspectiva, las historias locales, las experiencias de vida, las referencias, visiones e incluso las lenguas locales juegan un papel clave, pues sólo de ese modo la acción se torna política y se supera el culturalismo a ultranza que hoy marca las lecturas que, desde fuera, se hacen de la problemática indígena. Como lo destaca Silvia Rivera, "al hablar de pueblos situados en el 'origen' se niega la coetaneidad de estas poblaciones y se las excluye de las lides de la modernidad. Se les otorga un estatus residual y, de hecho, se las convierte en minorías, encasilladas en estereotipos indigenistas del buen salvaje guardián de la naturaleza (2006: 6). Al hacerlo, obviamente se olvida esa vocación de interculturalidad que les permitió subsistir. Clave para la construcción de un nuevo sentido democrático en América Latina es recordar "la coexistencia en paralelo de múltiples diferencias culturales que no

se funden, sino que se antagonizan o se complementan. Cada una se reproduce a sí mismo desde la profundidad del pasado y se relaciona con las otras de forma contenciosa" (Ibíd.: 11).

El quiebre epistemológico al que hacemos referencia no implica únicamente hablar y pensar desde el sur y sólo para el sur, sino más bien construir conceptos y propuestas destinadas a enriquecer la comprensión que *todos* tenemos de las realidades multiculturales para hacer de ellas espacios de convivencia democrática y de enriquecimiento entre todas las partes que la componen. En esa búsqueda la perspectiva intercultural contribuiría a tender los puentes necesarios para alcanzar tales niveles de convivencia y de aprendizaje mutuo, lo que supone superar la visión unidireccional que marca actualmente las políticas y acciones interculturales por la fuerza de la impronta del multiculturalismo neoliberal que coopta, desarticula y debilita o desmoviliza a los líderes indígenas.

Debemos por ello estar alertas ante el sobre-énfasis que el multiculturalismo pone en las dimensiones simbólicas de la identidad y en el regreso al origen. Además de lo cual no debe perderse de vista que cuando los líderes indígenas cuestionan el modelo civilizatorio hegemónico lo hacen no para abandonar el suyo e incluirse en él, sino más bien para que se reconozca, acepte y valore el modelo civilizatorio indígena como válido, como moderno y contemporáneo, y, por ende, valedero también para los no-indígenas. En otras palabras y como lo hemos reiterado en este texto, tras la demanda identitaria indígena contemporánea hay una vocación hegemónica que es menester tomar en cuenta.

## ¿Ciudadanía ampliada, étnica o intercultural?

El convencimiento que el modelo de Estado-nación ya no calza con la realidad actual ha hecho que en las últimas décadas, de planteamientos iniciales que se hacían desde el campo educativo, sobre la base del derecho a una educación diferenciada, el avance, emergencia y hasta insurgencia de los movimientos indígenas en la región nos hayan colocado ante la necesidad de repensar tanto la concepción

monocultural y monoétnica del Estado, como también las visiones de democracia y ciudadanía que, gozaban de un supuesto consenso "nacional".

La ligazón estrecha entre el desarrollo de la EIB y el avance de la participación política indígena resulta incuestionable, por lo menos en los casos nacionales de Bolivia, Colombia, Ecuador y Nicaragua, y a niveles regionales y locales en muchos otros más. Si bien en algunos contextos la EIB fue precedida por demandas emergentes del liderazgo indígena que sustentaron su necesidad, no cabe duda que el mismo desarrollo de la EIB ha fortalecido al movimiento indígena en general.

De esta relación entre educación y política en contextos y regiones indígenas han salido planteamientos cada vez más radicales, tanto desde las organizaciones sociales como también desde una nueva y más numerosa y clara intelectualidad indígena, como los de la refundación nacional, al menos en Bolivia y Ecuador. Así, por ejemplo, que las demandas educativas indígenas trasvasen hoy las fronteras impuestas de la educación primaria y se hagan sentir en la educación superior universitaria no es fortuito ni sólo resultado del avance de la escolarización en el continente. Es también producto de la persistencia de una plataforma política clara que desafía lo establecido y que coloca la discusión precisamente en el nivel en el cual se discute y piensa la realidad nacional y se consolida la formación ciudadana. Desafiar a la universidad y enrostrarle su vocación colonial constituye hoy parte de la lucha por la interculturalización de nuestras sociedades.

El movimiento indígena contribuyó de manera significativa a las reformas constitucionales que tuvieron lugar en la región desde los años 1980, así como a las dos de versión más reciente en Ecuador y Bolivia en 2008 y 2009, respectivamente. Pero no cabe tampoco negar la impronta que en América Latina tuvieron el multiculturalismo y el neoliberalismo, como se ha puesto aquí en evidencia. Es en ese marco complejo de relaciones que se ha comenzado a replantear la cuestión ciudadana, postulando visiones de ciudadanía ampliada, desde una postura más inclusiva pero sin necesariamente modificar la sustancia del concepto, como también

de ciudadanía étnica o diferenciada y de ciudadanía intercultural.[26] Una motivación compartida las subyace: la urgencia de superar la ciudadanía abstracta y restringida al ámbito electoral que la sociedad hegemónica impuso en la región.

No cabe duda que estamos ante un proceso inicial que dependerá en mucho de los avances que se logren desde el campo popular en el marco de las transformaciones en curso, desde el plano de los gobiernos locales como también desde otras esferas en aquellos países en los cuales los indígenas se han insertado en otras esferas de la administración estatal. En ese marco, lo que ocurra en Bolivia y Ecuador, que cuentan con nuevos marcos constitucionales inscritos en una nueva comprensión pluri o multinacional del Estado resultará determinante para la consolidación de una o más de estas definiciones, pues en rigor la evidencia latinoamericana nos muestra que los cambios que haya en materia ciudadana resultarán más de las conquistas que de las transformaciones desde arriba. En otras palabras, en tanto actores y miembros de la comunidad política son los propios indígenas quienes cotidianamente transforman el concepto liberal de ciudadanía y su correlato de democracia.

Sin embargo, la construcción situada del concepto de ciudadanía nos exige utilizar en el análisis cada una de estas nociones en plural, pues aun cuando en nuestro caso la discusión esté referida, fundamentalmente, a la relación indígenas-no-indígenas, los niveles diferenciados de avance del movimiento indígena en cada país y el carácter igualmente variado de la disputa contrahegemónica nos obligan a acompañar críticamente la construcción conceptual de los subalternos, para evitar el riesgo de volver a pensar por ellos (Rivera 2006). Afortunadamente, el número de intelectuales indígenas que

26 Cf. Alfaro et al 2008, para una discusión amplia sobre el tema, así como también Bello, en prensa. Para casos paradigmáticos y específicos como el boliviano actual el trabajo de Rivera 2006 ofrece interesantes pistas a seguir. Desde otras canteras mas globalizadas, los trabajos de Quijano (2003), Mignolo (2003) y Walsh (2006) contribuyen también, aunque no de forma directa a esta discusión.

piensan estos temas por sí y para sí es cada vez mayor en prácticamente todos los países de la región.[27]

Lo que sí debe quedar claro es que la educación no puede situarse al margen de estas deliberaciones, sino por el contrario constituirse en uno de sus escenarios privilegiados. Primero, porque fue desde la preocupación por su democratización y transformación desde donde muchas de estas nuevas ideas surgieron. Y en segundo lugar en tanto ella puede, aún y a pesar de su actual crisis, jugar un rol catalizador,

27 Me reafirmo en cuanto a que el caso boliviano reviste particular interés en el momento actual de la discusión de la ciudadanía en América Latina, pues, como en ningún otro país de la región, la llegada al poder de líderes e intelectuales que reivindican su etnicidad diferenciada y/o su adhesión a la causa indígena cuestiona de por sí el concepto y la práctica liberal de ciudadanía, replantea, y profundiza el sentido de la igualdad en un país de profundas asimetrías, poniendo además en cuestión el mismo sentido de país y de Estado. El proceso no está exento de contradicciones y por ello su análisis es imperativo en tanto arroja luces sobre las limitaciones de nociones liberales como la tolerancia, así como también acerca de la necesidad de retomar el sentido crítico con el cual la noción de interculturalidad vio la luz en el continente. Desde allí, desafía al multiculturalismo neoliberal de tradición fundamentalmente sajona y, coloca sobre el tapete la recuperación, política y epistemológica, de la noción de descolonización. Por su parte, la adopción de una postura descolonizadora nos permite avizorar la posible construcción de la ciudadanía intercultural como espacio igualitario y a la vez equitativo de encuentro democrático y de negociación de las diferencias consustanciales a realidades multiétnicas profundamente desiguales como la boliviana. No sería posible plantearse esta posibilidad de no estar en disputa la hegemonía cultural y política en Bolivia y de no haber los indígenas bolivianos asumido su otredad y su subalternidad como recursos políticos en ese mismo proceso. Que en Bolivia se haya pasado del indio negado, al permitido y ahora al protagónico (Albó en prensa), y que los propios concernidos hayan tomado conciencia crítica de la necesidad de cambiar la situación de opresión sociocultural y política (Rivera 1986) a la que estaba sujeto el ordenamiento normal asumido por la sociedad en su conjunto, ha abierto las puertas a la transformación radical del imaginario social así como a la transformación política más importante que el país ha experimentado desde su creación en 1825. Baste para ello revisar la nueva constitución política del país y la recuperación que en ella se hace de símbolos, principios y propuestas de reinterpretación de la realidad y de cambio de los líderes e intelectuales indígenas que participaron en su construcción.

en la construcción de propuestas democráticas y contrahegemónicas que contribuyan a la reinvención y profundización de la educación intercultural en la región. Nuevas formas de educación cívica que recuperen y articulen las demandas y voces progresistas desde el mundo indígena como desde los sectores populares, contribuirán por seguro a la formación de sujetos más conscientes de sus derechos así como de su responsabilidad en la construcción de un mundo más solidario, equitativo y justo. El desarrollo de una conciencia lingüística crítica y la recuperación de la memoria histórica y de la capacidad de re-escritura de las historias y geografías nacionales y regionales pueden, por cierto, contribuir tremendamente a ello.

## ¿Descentramiento gnoseológico?

La recuperación del sentido crítico de la noción de interculturalidad y la reinvención de la educación intercultural bilingüe exigen sin duda alguna el análisis de las relaciones de poder que determinan la validez o no del saber y del conocimiento, y nos sitúan por ende en un nuevo espacio de disputa epistemológica. Con todos sus problemas, los avances en materia de educación intercultural bilingüe, sobre todo cuando ésta ha seguido un curso de abajo hacia arriba o ha sido acompañada por el movimiento indígena, han contribuido al momento actual en el cual, desde muchos lugares y escenarios, como muy pocas veces en la época republicana, se ha puesto en cuestión la ontología del conocimiento escolar. La reivindicación creciente del derecho a un saber y un conocimiento indígena legitimado por las instituciones del Estado así como la insistencia respecto a la necesidad de prestar atención a otros modos de aprender y enseñar remecen hoy no sólo a la institución escolar sino el propio sentido y significado de la educación contemporánea en América Latina.

Y es que la preocupación reside no sólo en el qué aprender, sino también en cómo aprender, por qué y para qué. Resulta que, al parecer, preguntas de siempre válidas como éstas, cobran un nuevo sentido y requieren de nuevas interpretaciones cuando ellas comienzan a ser formuladas desde la subalternidad y desde colectivos vistos y escu-

chados sólo en su condición de aculturables, asimilables y finalmente más fácilmente engullibles por el Estado y la "nación". Si bien la capacidad de escucha no se condice todavía con la fortaleza de voz y de iniciativa que surge desde los que se creía vencidos, la situación nos obliga a todos, academia, sociedad civil y Estado, a acompañar críticamente estos procesos de búsqueda. En el camino, pueden salir propuestas educativas y curriculares innovadoras que nos preparen para superar el pensamiento antropofágico latinoamericano que nos hace desde temprano comernos a nosotros mismos, en el afán de parecernos cada vez a quienes viven al norte. El cuestionamiento de la ontología del conocimiento y considerar la existencia y validez de otros sistemas de conocimientos puede contribuir a superar esa pérdida generalizada de autoestima y de confianza epistemológica (de Souza Santos 2008) que nos lleva hoy a consumir más que a producir conocimiento. Como se ha señalado, es menester deshacernos del conocimiento como regulación para trascender hacia el conocimiento como emancipación (Ibíd.)

Desde esa perspectiva, resulta interesante el énfasis que desde la mirada indígena se coloca ahora a los contenidos curriculares de la educación. Este énfasis trasciende el plano de la educación primaria y se extiende incluso hasta el nivel universitario, como cuando desde diversos países y pueblos indígenas se sostiene que el problema ha dejado de ser el acceso a la universidad para situarse más bien en la relevancia social y la pertinencia cultural del tipo de formación que la universidad ofrece a los indígenas que asisten a sus claustros (López, Moya y Hamel 2007).

Existen ya varios intentos de abordaje del conocimiento indígena desde la escuela primaria pero se desconoce los resultados logrados con tal incorporación, más allá del impacto que ello por seguro tiene en la percepción que los educandos tienen de sí mismos. Lo que cabe preguntarse, sin embargo, es cómo y en qué contexto se presentan estos conocimientos: ¿se hará en el aula o fuera de ella?, ¿la presentación será mediada por el discurso escolarizado que manejan los maestros o más por la observación, la demostración y desde una perspectiva de reflexión sobre la práctica, como es más usual en la

vida indígena? A estas se añaden otras interrogantes que trascienden la escuela, la comunidad y los modos de aprender y enseñar para proyectarse hacia el contraste y la complementariedad entre estos “nuevos” conocimientos y parte o todo el conocimiento escolar tradicional, prescrito por el currículo nacional y sometido a prueba en los exámenes nacionales que hoy también llegan a los territorios indígenas. En suma, la discusión inicialmente tiene que ver con la forma en la que se concilian intraculturalidad e interculturalidad en la educación de los educandos indígenas.

Pero, si se trata de interculturalizar a toda la sociedad, lo anterior no puede ser sino sólo el principio, pues nuevamente estamos ante una situación en la que el diálogo de saberes y conocimientos debe hacerse extensivo a los sectores hegemónicos, a sus territorios y escuelas, de forma tal de influir sobre sus conciencias y despertar en ellos curiosidad y sensibilidad intercultural que los lleve a cambiar la manera en la que se relacionan con los conocimientos, las culturas y las lenguas indígenas. Si para los educandos indígenas la reafirmación de lo propio contribuye a su reafirmación y a recuperar autoestima para situarse mejor en el diálogo, para los no indígenas la aproximación a esos otros conocimientos contribuirá a su concientización respecto de la diversidad y de la diferencia. Por ello, mientras más temprano comience la escuela a hacerlo mejor.

Si esas preguntas caben para la escuela primaria, éstas resultan aún más pertinentes en el nivel universitario. No cabe duda que es urgente avanzar en la interculturalización de la universidad por lo menos en algunas áreas estratégicas que lleven a todos los estudiantes de este nivel a descubrir que existen otros sistemas de conocimientos y formas alternativas de aprender y construir conocimientos, distintas a las comúnmente utilizadas en la educación formal tradicional. Tal descubrimiento deberá encaminarse al desarrollo de una particular sensibilidad y curiosidad epistemológica que lleve a algunos de ellos a involucrarse, junto a universitarios y mayores y expertos indígenas en la sistematización de los saberes indígenas que las comunidades y sus autoridades deseen que pasen a la educación formal. Así, por ejemplo, el estudio reflexivo-contrastivo y no sólo descriptivo de los

patrones de crianza y socialización primaria pueden arrojar luces sobre cómo en las sociedades indígenas se combinan corazón y razón en el acto de aprender a resolver situaciones de la vida cotidiana y en el ejercicio de tareas y labores específicas como las vinculadas a la producción textil (cf. Castillo 2005) o la producción de papa (Zambrana 2008). Descubrir por ejemplo que en comunidades quechuas los sujetos aprenden sin que necesariamente alguien les enseñe y que en el habla y la reflexión sobre estos temas es más frecuente la referencia al aprender que al enseñar (García 2005), puede arrojar luces para repensar incluso la forma en la que actualmente operan la escuela y la educación.

Pero si lo antes dicho es necesario para todo estudiante universitario cuanto más lo es para aquellos indígenas que acceden hoy a las universidades tanto a programas de pregrado como de postgrado. Resituar el papel de la investigación, para desde ella construir una formación crítico-reflexiva puede llevar a los indígenas que asisten a las universidades a constituirse en los intelectuales y formadores que las organizaciones indígenas hoy requieren para echar a andar o para reforzar los programas universitarios que han emprendido. Sea que se trate de universidades indígenas o de las universidades de siempre, todas ellas tienen ante sí la responsabilidad de evitar el epistemicidio histórico, producto de los intercambios desiguales entre culturas al que se refiere Boaventura de Souza Santos, cuando afirma que "Los intercambios desiguales entre culturas siempre han acarreado la muerte del conocimiento propio de la cultura subordinada y, por lo mismo, de los grupos sociales que la practican" (de Souza Santos 2006:182).

Una epistemología intercultural puede ser también una respuesta a la crisis de confianza epistemológica que hoy atraviesa la ciencia moderna (Ibíd.). Ella demás puede llevarnos a redescubrir olvidos obligados y a superar los procesos de neutralización identitaria a los que nos sometió la educación formal. Por las razones aludidas y otras, un descentramiento epistemológico como el que aquí y en otros lugares hemos sugerido (López y Prada 2004), puede llevarnos a reencontrar y mirar con nuevos ojos nuestro propio lugar de

enunciación para desde allí proyectarnos hacia un futuro diferente. Pero para que ello sea posible será menester que todos, no-indígenas e indígenas, asumamos el conocimiento como emancipación y no como regulación (de Souza Santos 2008).

Repensar la ciudadanía y un descentramiento de la epistemología dominante exigen firmeza y convicción por parte de las comunidades subalternas de que el cambio es posible sino y sobre todo deseable, pues en rigor a través de estos dos procesos se cuestiona le hegemonía. Plantarse con firmeza frente a la hegemonía y plantear alternativas desde una visión renovada de la modernidad ha permitido al movimiento indígena, en unos países más que otros mostrar que su renacimiento y su incursión en la comunidad política persigue mucho más que inclusión a las estructuras existentes sino más bien su transformación. Inmersa en el proceso boliviano Silvia Rivera ha señalado con contundencia que se no se trata de:

> … 'entrar y salir de la modernidad', como si se tratara de una cancha o de un teatro, no de una construcción –objetiva y subjetiva a la vez– de hábitos y gestos, de modos de interacción y de ideas sobre el mundo. La apuesta india por la modernidad se centra en una noción de ciudadanía que no busca la homogeneidad sino la diferencia. Pero a la vez, al tratarse de un proyecto de vocación hegemónica, capaz de traducirse en términos prácticos en las esferas de la política y el Estado, supone una capacidad de organizar la sociedad a nuestra imagen y semejanza, de armar un tejido intercultural duradero y un conjunto de normas de convivencia legítimas y estables. Esto exige construir una patria para todas y para todos. (Rivera 2006: 11-12)

## Reflexiones finales

Al estructurar este trabajo, intuitivamente coloque en el título a la educación entre dos otros conceptos y ámbitos de la vida en una sociedad multiétnica: la interculturalidad y la política Como se habrá podido apreciar a través de la revisión del génesis y desarrollo de la educación intercultural bilingüe en el sur, se ha puesto en evidencia

cómo la educación se enriquece y transforma para bien cuando se la interpela tanto desde el plano de la cultura como desde el ámbito de la política, pues al hacerlo ponemos en cuestión su ethos y el lugar desde el cual la propia educación se define y actúa.

La educación y las instituciones educativas en general requieren de transformaciones urgentes, tanto pedagógicas como institucionales, para responder al desafío de una interculturalidad democrática y crítica, cuanto a la necesidad de desarrollar en los educandos una conciencia crítica y un sentido moral y político que les permita analizar y enfrentar con sentido propio el discurso hegemónico. Pero además de ello se requiere que todo educando sea capaz de desafiarse a sí mismo, y en diálogo con sus compañeros pero también con sus padres e involucrando a los de su comunidad o barrio, para construir propuestas y alternativas, sobre la base del análisis crítico de la realidad social y cultural de la cual forma parte. El compromiso con la realidad social le permitirá entonces trascenderla y construir progresivamente ese ideal de interculturalidad por el cual se ha venido apostando desde el último tercio del Siglo XX.

No se trata más de esa interculturalidad de celebración, deformada por el multiculturalismo ornamental y simbólico (Rivera 2006) priorizado por el neoliberalismo, sino de una interculturalidad inscrita en la lucha contra el racismo y la discriminación, una interculturalidad que apunte hacia la igualdad pero con dignidad, una interculturalidad que cuestione y transforme nuestras formas de relacionamiento con la diferencia y la diversidad. Es decir, una interculturalidad desde el conflicto que le es constitutivo, y por eso una interculturalidad que apunta a ser duradera. Para ello será necesario retornar a las raíces de las cuales nació y aprovechar el enriquecimiento que ha tenido en su trayectoria, gracias a las lecciones de interculturalidad vivida que mujeres y hombres indígenas nos han entregado desde su terca afirmación por continuar siendo diferentes desde la subalternidad.

Si esa interculturalidad se construyó entre intersticios, y aprovechando todo resquicio que se le escapaba o que deliberadamente abría el sistema hegemónico, hoy resulta imperativo emprender entre todos de forma consciente y comprometida la transformación

sustantiva de nuestras sociedades desde la convicción de la urgencia de estrategias de convivencia desde, en y para la diferencia. La educación y las instituciones educativas deben desempeñar un papel clave en el proceso y, para ello, es fundamental formar ciudadanos críticos y comprometidos con la superación de la desigualdad social y de la inflexibilidad cognitiva y afectiva a la que nos ha sometido el pensamiento hegemónico monoculturalista.

La educación debe recuperar tiempo y espacio y no situarse al margen de los movimientos sociales y políticos hoy en curso en el continente en aras de mayor democratización, uno de cuyos actores claves es el movimiento indígena. Abriéndonos al diálogo intercultural, escuchando las voces de quienes aprendieron a ser interculturales a la fuerza y descubriendo las estrategias empleadas por ellos en el curso del tiempo puede ayudarnos a trasponer la brecha que separa la retórica discursiva y legal de la realidad educativa en materia de interculturalidad.

En ese escenario, la investigación tiene ante sí innumerables campos de actuación, como lo he ido sugiriendo a través del análisis en el cual siempre quedaban cabos sueltos que nos señalaban pistas a explorar. Además, es igualmente imperativo repensar entre todos lo que entendemos por investigación y hasta cómo llevarla a cabo cuando tenemos ante sí una situación compleja y delicada como la multiculturalidad y la forma en la cual se construyen enfoques y estrategias interculturales para precisamente hacer de ella una situación sostenible. No estamos como en el pasado ante la necesidad de estudios que buscaban dar cuenta de las ventajas de una u otra oferta educativa bilingüe o que apuntaban a acompañar procesos de cambio cultural en el tránsito de un monoculturalismo a otro. Conscientes de la voluntad indígena de seguir siendo diferentes pero también de una mayor apertura de la sociedad en su conjunto respecto de la diversidad y del derecho a la diferencia, estamos ante el desafío inédito de diseñar e implementar estudios e investigaciones de distinta índole que acompañen los procesos en los cuales, dialógicamente y desde un proceso que es o debe ser intercultural en sí mismo, se construye interculturalidad y se gestan nuevos modos de relacionamiento y

comprensión entre diferentes, a la vez que se fortalecen las identidades de los sujetos que se aproximan al diálogo.

Esa investigación de acompañamiento debe asumir el carácter intercultural y plantearse nuevos modos de actuación para superar la asimetría y la naturaleza de la investigación académica convencional. No se trata ya de investigar a alguien o algún grupo de personas, sino de descubrir y construir conocimientos dialógicamente como resultado de la confluencia en el proceso de visiones, perspectivas y experiencias de vida y de educación diferentes. El campo de la investigación se convierte así en un espacio nuevo en el cual se analizan situaciones, experiencias de vida y procesos gestados en las relaciones interétnicas y en condiciones de multiculturalidad, para desde allí plantear propuestas de acción, las cuales a su vez se convierten en campos propicios para la investigación y la acción.

Además de ello, una investigación de este tipo está destinada a cumplir además un papel formativo en cuanto desde el diálogo de saberes entrega a las poblaciones con las que trabaja herramientas útiles de análisis para la transformación de su realidad. Ello exigirá no sólo vocación de escucha sino también el replanteamiento de las lenguas y de los lenguajes desde los cuales y con los que se plantea y desarrolla la investigación.

Desde esta perspectiva, quedan atrás la naturaleza extractiva de la investigación académica convencional así como la reducción del Otro a la condición de informante. En la medida en que avancemos en esa dirección la investigación comenzará a transitar por esos mismos caminos de la interculturalidad que ella misma debe contribuir a dilucidar desde el acompañamiento crítico.

Hoy que las cuestiones de la interculturalidad se dilucidan también desde los terrenos de la filosofía, del derecho y de la elucubración teórica, urge que desde la antropología, la lingüística y la educación retomemos la preocupación por el campo, en primer lugar, porque así regresaremos a un ámbito que las ciencias sociales comenzaron a indagar desde comienzos de los 1970. Pero, lo que es más importante, porque de ese modo, con vocación interdisciplinaria y desde la investigación empírica estaremos en mejores condiciones

de contribuir a los procesos de cambio en curso en nuestro América Indo-latinoamericana. Aún más importante que todo ello es el apremio por construir conocimiento situado, con atención a la diversidad de formas de pensar, sentir y actuar, a la diferencia cultural ejercida y a esa nueva vida pública que se comienza a construir cuando la lengua y la cultura rompen las barreras del derecho individual y se ejercen emancipatoriamente desde una visión colectiva del derecho. Si estos nuevos factores comienzan ya a moldear nuestra multiétnica, pluricultural y multilingüe realidad indolatinoamericana, pues no nos queda otra salida que trabajar colectivamente para descubrir juntos cómo desde la subalternidad se puede y logra socavar la hegemónica histórica y se busca cambiar la realidad. Y cómo en ese proceso surgen no sólo nuevas formas de ciudadanía sino también y sobre todo nuevas políticas de conocimiento que se van construyendo en la marcha así como también en las marchas, los paros y los levantamientos indígenas que tozudamente demandan lo de siempre: visibilidad, reconocimiento, igualdad simétrica, participación en la construcción de una nueva comunidad política, y, sobre todo, dignidad.

Guatemala, septiembre de 2009.

## Referencias

Albó, X.

1999 *Iguales aunque diferentes. Hacia políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia.* La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.

1977 *El futuro de los idiomas oprimidos en los Andes*. Documento de Trabajo No. 33 del Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA). Lima: Universidad Mayor de San Marcos.

— En prensa“Del indio negado, al permitido y al protagónico”. En I. Sichra (coord.). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina y el Caribe*. Quito: UNICEF, FUNPROEIB Andes y AECID.

Albó, X. y A. Anaya
2003 *Niños alegres, libres y expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: UNICEF, CIPCA
Alfaro, S., J. Ansión y F. Tubino (eds.)
2008 *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
Almeida de Carvalho, F., M.L. Fernandes & M. Repetto
2008 *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural*. Boa Vista, Roraima: Editora UFRR.
Amadio, M.
1989 "La cultura como recurso político: dinámicas y tendencias en América Latina". En L.E. López y Ruth (ed.) *Pueblos indios, estados y educación*. Lima-Quito: PEEB-P / ERA / P.EBI. 425-440.
Amadio, M.; S. Varese y C. Picón (comps.)
1987 *Educación y pueblos indígenas en Centro América. Un balance crítico*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
Ballón, E. y R. Cerrón-Palomino (eds.)
*Diglosia linguoliteraria y educación en el Perú*. Lima: CONCYTEC-GTZ.
Bello, A.
2008 "Ciudadanía intercultural en América Latina: la búsqueda de un marco conceptual". En S. Alfaro, J. Ansión y F. Tubino (eds.) *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 29-48.
Bartolomé, M.
2006 *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México, D.F.: Siglo XXI.
Bastos, S.: A. Cumes y L. Lemus
2007 *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca*. Guatemala: FLACSO, CIRMA y CHOLSAMAJ.
Bertely, M.
2002 "Panorama histórico de la educación para los indígenas en México". En L.E. Galván (coord.). *Diccionario de Historia de la Educación en México*. Proyecto CONACYT. CD Rom. México: UNAM, CIESAS, CONACYT.

Bloque Educativo Indígena Originario
2009 *Participación social, derechos indígenas y educación intercultural bilingüe. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Participación Social en Educación del Abya Yala*. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas, Fundación AUTAPO, Embajada Real de los Países Bajos, DANIDA, IBIS.

Bodnar, Y.
1989 "El proceso de etnoeducación en Colombia: una alternativa para el ejercicio de la autonomía". En L.E. López y R. Moya (eds.) *Pueblos indios, estados y educación*. Lima-Quito: PEEB-P/ ERA/ P.EBI.

Bolaños, G.; Abelardo Ramos, Joanne Rappaport y Carlos Miñana
2004 *¿Qué pasaría si la escuela…? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).

Bonfil-Batalla, G.
1987 "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos". *Papeles de la Casa Chata* 2(3). (México, D.F.) 23-43.

Broadbent, J.
1994 "Education for a Multicultural Society in the United Kingdom". *European Journal of Intercultural Education*. Vol. 4/23. 3-13.

Castillo, M.
*Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua*. La Paz: PINSEIB, PROEIB Andes, Plural Editores.

Castillo, C. y G. Mclean
2008 "El desafío de la construcción de la ciudadanía intercultural en las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua" En S. Alfaro,

Cerrón-Palomino, R.
1986 *El purismo como un ingrediente de la lealtad idiomática*. Documentos de trabajo del Área de Lingüística Andina y Educación. Año 1(2). Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

Cojti, D.
2002 "Educational Reform in Guatemala. Lessons from Negotiations between Indigenous Civil Society and the State". En R. Sieder (ed.). Multiculturalism in Latin America. Indigenous

Rights, Diversity and Democracy. Nueva York: Palgrave Macmillan.103-128.
1994 *Políticas para la reivindicación de los mayas de hoy. Fundamentos de los derechos específicos del pueblo maya*. Guatemala, Cholsamaj.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional
1994 *Guía para la construcción de planes operativos por parte de las comunidades educativas.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, División de Educación Preescolar Básica y Media.

Comisión Paritaria de Reforma Educativa
1998 *Diseño de Reforma Educativa. Runuk'ik Jun K'ak'a' Tijonïk*. Guatemala.

Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB)
1991 *Hacia una educación intercultural bilingüe*. La Paz: Jayma.

Darder, A.
1991 *Culture and Power in the Classroom. A Critical Foundation for Bicultural Education.* Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.

Díaz-Polanco, H.
2006 *Elogio de la diversidad, multiculturalismo y etnofagia*, México: Siglo XXI.

Dietschy-Scheiterle, A.
1987 "Ciencias naturales y saber popular: dominación o complementariedad?". En: *Allpanchis Phuturinqa.* 29-30 (Cuzco). 383-399.

Dietz, G.
1999 "Más allá de la educación indígena. La contribución del magisterio bilingüe a procesos de hibridación cultural en una región pluriétnica de México". En R. Moya (ed.) *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia*. Quito: Abya Yala. 219-268.

D'Emilio, A.L.
1989 "La conquista de la escuela. El proyecto educativo de los guaraní chiriguanos". In ILDIS-Bolivia: *Etnias, educación y cultura: defendamos lo nuestro*. Caracas: Nueva Sociedad. 37-46.

Ecuador. Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
1993 *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. MEC-DINEIB. Quito-Ecuador.

Enciso, P.
2004 *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Consultado el 13.08.09 en www.humanas.unal.edu.co/colantropos/documentos/enciso%20etnoeducacion.pdf.

Ferguson, Ch.
1959 "Diglossia". *Word* 15: 325-340.

Gabriel, F.
1981 "De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe bicultural". En G. Bonfil Batalla (comp.) *Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. México, D.F.: Editorial Nueva Imagen. 173-184.

García, F.
2005 *Yachay. Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua*. La Paz: PINSEIB, PROEIB Andes, Plural Editores.

García-Castaño, F.J. y R. Pulido
1993 "Multicultural Education: Some Reflections on the Spanish Case". *European Journal of Intercultural Education*. Vol. 4/2. 67-80.

García-Linera, A.
2007 "Democracia liberal vs. democracia comunitaria". En C. Walsh, W. Mignolo y A. García-Linera. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro des-colonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo & Globalization and the Humanities Project (Duke University). 71-82.

Guatemala. DIGEBI (Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural)
1999 *Marco Filosófico y Conceptual de la Educación Bilingüe Intercultural. Diseño Curricular.* Guatemala: Ministerio de Educación.

Giroux, H. (ed.)
1991 *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries.* Albany: State University of New York Press.
1993 *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Pedagogía crítica de la época moderna. México, D.F.: Siglo XXI.

Gigante, E., P. Lewin & S. Varese
1986 *Condiciones etno-lingüísticas y pedagógicas para una educación indígena*

*culturalmente apropiada*. Working paper presented at the "Taller Regional sobre elaboración de currículum intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza en y de lengua materna". UNESCO-OREALC, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, October 13-17 1986.

Gleich, U. von y L. E. López (eds.)

1987 *Seminario Internacional sobre Educación Bilingüe-Bicultural*. Quito y Eschborn: SECAB-GTZ.

González, P.

1963 "Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo". En *América Latina*, Año 6, No. 3. Río de Janeiro.

1970 *Sociología de la explotación*. México, D.F.: Siglo XXI.

Granda, S., C. Alvarez y M. Arcos

2007 *Logros y retos de la educación intercultural para todos en el Ecuador*. Cochabamba: PROEIB Andes y Universidad Politécnica Salesiana.

Gros, C.

2000 *Políticas de la etnicidad. Identidad, estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Gustafson, B.

2009 *New Languages of the State. Indigenous Resurgence and the Politics of Knowledge in Bolivia*. Duke: Duke University Press.

Gutiérrez, W.

2005 "La EIB: Un instrumento de liberación". *La EIB en Bolivia*, Año 1, No. 1, Noviembre 2003. 3. (La Paz)

Hale, Ch.

2007 '*Más que un indio*': *Ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala*. Guatemala: AVANCSO.

Hamel, R. E.

2008 "Bilingual Education for Indigenous Communities in Mexico". En J. Cummins & N.H. Hornberger. *Bilingual Education. Volume 5 of the Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer. 311-322.

Hamel, R.E. y M.T. Sierra

1983 "Diglosia y conflicto intercultural: la lucha por un concepto o la danza de los significantes". *Boletín de Antropología Americana*. No. 8: 89-110.

Hernández, N.
2003 "De la educación indígena a la educación intercultural: la experiencia de México". In *SIT Ocasional Papers Series*. No. 4. La educación indígena en las Américas. Indigenous Education in the Americas- Bratelboro, Vermont: World Learning. School for International Living. 15-24.

Jung, I.
1992 *Conflicto cultural y educación. El Proyecto de Educación Bilingüe-Puno*. Quito: Abya Yala, EBI.

Kymlicka, W.
2003 "Estados multiculturales y ciudadanos interculturales". En R. Zariquiey (ed.), *Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía política y educación. Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: Pontifica Universidad Católica del Perú, Ministerio de Educación, GTZ. 47-69.
2002 *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.

Lander, E.
1997 *La democracia en las ciencias sociales contemporáneas*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

Liazu, C.
1994 "Interculturalism: New Lands to Discover in France". *European Journal of Intercultural Education*. Vol. 4/3. 25-31.

Lindenberg, N.
1989 "Algunas concepciones indígenas de educación". En L.E. López y R. Moya (eds.). *Pueblos indios, estados y educación.* 46 Congreso Internacional de Americanistas. Lima-Quito: PEB-Puno, Proyecto EBI, Programa ERA. 211-224.
1996 *Escolas da floresta. Entre o pasado oral e o presente letrado*. Río de Janeiro: Multiletra.

Lizarzaburu, A. y G. Zapata (comp.)
2001 *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina. Experiencias y desafíos*. Madrid: Ediciones Morata, PROEIB Andes y DSE.

Loos, E., P. Davis & M.R. Wise.
1981 "Cultural change and development of the whole person: and an exposition of the philosophy and methods of the Summer Institute of Linguistics". In M. Larson and P. Davis (eds.). *Bilingual Education:* an experience in Peruvian Amazonia. Dallas: SIL. 351-392.
López, L.E.
1989 "La política lingüística peruana y la educación de la población indígena". En L.E. López y R. Moya (eds.). *Pueblos indios, estados y educación.* 46 Congreso Internacional de Americanistas. Lima-Quito: PEB-Puno, Proyecto EBI, Programa ERA. 133-166.
1995 "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". Texto de la conferencia plenaria dictada en el I Congreso Latinoamericano de EIB, Antigua, Guatemala. Publicado por primera vez en 1997 en *Revista Paraguaya de Sociología***.** 34 (99). 27-62.
1999 "La educación intercultural bilingüe: ¿Respuesta frente a la multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos?" En M. Yamada & C.I. Degregori (orgs.) *Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina*. JCAS Symposium Series 15, 7-30. Osaka: JCAS.
2001 "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En UNESCO. *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: 382-406.
2004 "Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente".En E. Vílchez, S Valdez y M. Rosales (eds.). *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo.* Lima: CILA-UNMSM, UNE, UNALM, PROEDUCA, PROEIB Andes, CAAP. 17-34.
2006 "Cultural diversity, multilingualism and education in Latin America". En O. García, T. Skutnabb-Kangas y M.E. Torres-Guzmán. *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Glocalization*. Clevendon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. 238-261.
2005 *De resquicios a boquerones. La EIB en Bolivia*. La Paz: GTZ, UNICEF, Plural Editores.

2008a “Top-down and Bottom-up: Counterpoised Visions of Bilingual Intercultural Education in Latin America”. In N.H. Hornberger (ed.) *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. Houndmills and New York: Palgrave Macmillan. 42-65.

2008b “Indigenous Contributions to an Ecology of Language Learning in Latin America”. En A. Creese, P. Martin and N. Hornbeger (eds.) *Ecology of Language, Vol. 9. Encyclopedia of Language and Education*. Second Edition. New York: Springer. 141-155.

2008c “¿Hacia una ciudadanía intercultural en la Bolivia plurinacional?”. En S. Alfaro, F. Tubino y J. Ansión (eds.). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y metodologías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 49-90.

2009 Reaching the unreached. Intercultural bilingual education in Latin America. Background study for the EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.

López, L.E. y W. Küper

1999 *La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas*. Eschborn: GTZ.

López, L.E. & I. Sichra

2008 “Intercultural bilingual education for indigenous peoples in Latin America”. En J. Cummins & N. Hornberger (eds.) *Bilingual Education, Vol 5. Encyclopedia of Language and Education*. Second Edition. New York: Springer. 295-309.

López, L.E.; I. Pozzi-Escot y M. Zúñiga

1991 “Epílogo”. En: M. Zúñiga, I. Pozzi-Escot y L.E. López (eds.) *Educación intercultural bilingüe: reflexiones y desafíos.* Lima: FOMCIENCIAS. 290-315.

López. L.E., R. Moya y R.E. Hamel

2007 *Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de trabajo*. http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/izquierdo/intercambio/interculturales/pdfs/DOCUMENTO.pdf, consultado el 01.04.09.

Luke, A.

2005 “Foreword: On the Possibilities of a Post-postcolonial Language

Education". In A.M.Y. Lin & P. W. Martin (eds.). *Decolonisation, Globalisation. Language in Education Policy and Practice*. Clevendon: Multilingual Matters Ltd. xiv-xix.

Machaca, G.
2009 "*Pueblos indígenas, educación y transformación de la universidad en Bolivia*". En L.E. López (ed.). *Interculturalidad ciudadanía y educación. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes y Plural Editores. (En prensa)

Machaca, G. y E. Cabrera
2008 *Educación y descolonización en Bolivia. Módulo 9. Guía del Participante*. Programa de Fortalecimiento de liderazgos indígenas. Cochabamba: UMSS, FUMPROEIB Andes.

Martiniello, M. y A. Manco
1993 "Intercultural Education in French-speaking Belgium: an Overview of ideology, Legislation and Practice". *European Journal of Intercultural Education*. Vol. 4/2. 19-27.

Menchú, R.
1998 "La interculturalidad como utopía". *Pentukun 8*. (Temuco, Chile) 11-14.

Montaluisa, L.
1996 "La participación comunitaria en la educación intercultural bilingüe del Ecuador". En *World Learning SIT Occasional Papers. La Educación Indígena en las Américas. Indigenous Education in the Americas.* 85-92.

Mosonyi, E. y O. González
1974 "Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Territorio Federal Amazonas) Venezuela. En Varios. *Lingüística e indigenismo moderno de América.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 307-314.

Mosonyi, E. y F. Rengifo
1983 "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural". En N. Rodríguez, E, Masferrer y R, Vargas. *Educación etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural.* Vol. I. 209-230.

Moya, R.
1988a "Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas". En L.E.

López (ed.). *Pesquisas en lingüística andina*. Lima-Puno: CONCYTEC-UNAP-GTZ.
1998b. "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 17. 105-187.
1989 "Políticas educativo-culturales y autogestión. El caso de Ecuador". En L.E. López y R. Moya (eds.). *Pueblos indios, estados y educación*. 46 Congreso Internacional de Americanistas. Lima-Quito: PEB-Puno, Proyecto EBI, Programa ERA. 107-132.
2009 "Interculturalidad para todos". En L.E. López (ed.) *Interculturalidad, ciudadanía y educación. Perspectivas latinomericanas*. La Paz: Plural Editores y FUNPROEIB Andes.

Moya, A. y R. Moya
2009 *El proyecto educativo y cultural sápara: una experiencia de vida en la Amazonía ecuatoriana*: Guatemala: OEI.

Muñoz, H.
1998 "Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas". En *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 17. 31-50.
1999 "Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas". En *Revista Iberoamericana de Educación.* 17. 31-50. Madrid.

Nahmad, S.
1980 "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México". En *Indigenismo y lingüística: documentos del foro 'La política del lenguaje en México'*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México. 11-34.

Ninyoles, R.L.
1972 *Idioma y poder social*. Tecnos: Madrid.

Onestini, C.
1996 "Intercultural Education within European Education Programmes". *European Journal of Intercultural Education*. Vol. 6/3. 49-54.

Patzi, F.
1999 *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. Análisis de la*

*Reforma Educativa en Bolivia*. La Paz: Instituto de Investigaciones Mauricio Lefebvre.

Perú. Ministerio de Educación

1972 *Política Nacional de Educación Bilingüe*. Lima: Dirección Central de Publicaciones.

Plaza, P.

1989 "Verdades y falacias de la política lingüístico-educativa en Bolivia". En L.E. López y R. Moya (eds.). *Pueblos indios, estados y educación*. 46 Congreso Internacional de Americanistas. Lima-Quito: PEB-Puno, Proyecto EBI, Programa ERA. 45-70.

PRATEC

2008 *Diálogo de saberes y escuela rural andina*. Lima: Bellido Ediciones EIRL.

Puwaínchir, M.

1989 "La Federación de Centros Shuar y el problema educativo en la región amazónica ecuatoriana". En L.E. López y R. Moya (eds.). *Pueblos indios, estados y educación*. 46 Congreso Internacional de Americanistas. Lima-Quito: PEB-Puno, Proyecto EBI, Programa ERA. 289-308.

Quijano, A.

1992 "Colonialidad y modernidad/racionalidad". *Perú Indígena* 13(29).

1998 "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina". *Ecuador debate*. 44. 227-238.

Ramirez, M. y A. Castaneda

1974 *Cultural democracy, bicognitive development, and education*. Nueva York: Academic Press.

Reich, H.

1994 "Intercultural Education in Germany". *European Journal of Intercultural Education*. Vol. 4/3. 14-24.

Repetto, M.

2002 "Reivindicaciones por educación indígena en Roraima". *Revista de la Universidad Academica de Humanismo Cristiano* (Chile).

Rojas, A. y E. Castillo

2005 *Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Ruiz, R.
1984 “Orientations to language planning”. *NABE Journal* 8(2). 15-34.
Saavedra, J.L.
2007 *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB, CEUB.
2009 “Descolonización de la educación”. En Bloque Educativo Indígena Originario. 2009. *Participación social, derechos indígenas y educación intercultural bilingüe. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Participación Social en Educación del Abya Yala*. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas, Fundación AUTAPO, Embajada Real de los Países Bajos, DANIDA, IBIS. 237-260.
Souza Santos, B.
2008 *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO. CIDES-UMSA. Plural Editores.
Schmelkes, S.
2006 “Interculturality and Basic Education”. *PRELAC Journal. Regional Education Project for Latin America and the Caribbean*. No. 3. December 2006. 120-128.
Schmelkes, S., G. Águila y M.A. Núñez
2009 “Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en México”. En L.E. López and U. Hanemann (eds.) *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*. Guatemala: UNESCO-UIL, GTZ. 237-290.
Sichra, I.
2008 “Huellas de intraculturalidad en un ámbito intercultural de educación superior”. En M. Bertely, J. Gashé y R. Podestá (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya Yala y CIESAS. 167-180.
— En prensa. (coord.) *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. PROEIB Andes, UNICEF, AECID.
Sichra, I., S. Guzmán, C. Terán e I. García
2007 *Logros y retos de la educación intercultural para todos en Bolivia*. Cochabamba: PROEIB Andes.
Tarlé, G.
1980 “Método de matemática para la alfabetización en quichua”. *Revista*

*de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*. Año 8, No. 25. 123-145.

Townsend, G.

1949 "El aspecto romántico de la investigación lingüística". *Perú Indígena*. N.2. (Lima). 39-43.

Trapnell, L.

2008 *Addressing Knowledge and Power Issues in Intercultural Education*. MA Thesis. Departament of Education, University of Bath, United Kingdom.

Trapnell, L.

1984 "Mucho más que una educación bilingüe". *Shupihui 30*. 239-246. (Iquitos)

Tubino, F.

2003a "Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico". En Biblioteca virtual RIDEI: www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf., Consulta 10.08.09.

2003b "Comentarios a la conferencia de Will Kymlicka". En R. Zariquiey (ed.). *Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía política y educación. Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: Pontifica Universidad Católica del Perú, Ministerio de Educación, GTZ. 72-79.

Varese, S.

1987 "La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco del desarrollo nacional autónomo". En M. Zúñiga, J. Ansión y L. Cueva (eds.) *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC / III. 169-192.

Varios

1982 *América Latina. Etnodesarrollo y etnocidio.* San José, Costa Rica: EUNED.

Villavicencio, M.

1988 *La matemática en la educación bilingüe: El caso de Puno*. Lima: PEB-P.

Yáñez, C.

1985 "Algunos aspectos sobre educación bilingüe intercultural en el Ecuador". *Revista de la Universidad Católica* XIII(42). 67-108.

1987 “Elementos de análisis quichua en matemáticas”. En: M. Zúñiga, J. Ansión y L. Cuevas (eds.) *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC / III. 105-136.

1988 “Estado del arte de la educación indígena en el área andina”. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Washington: OEA.

Wittek, F; M. Nijdam y P. Kroeger

1993 “Cultural Diversity in the Education Systems of the European Community”. *European Journal of Intercultural Education*. Vol. 4/2. 7-17.

Zambrana, A.

2008 *Papawan khuska wiñaspa. Socialización de niños quechuas en torno a la producción de papa*. La Paz: UMSS, PROEIB Andes, Plural Editores.

Zavala, V. y G. Córdova

2003 “Volver al desafío: hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú”. *Documento de Trabajo PROEDUCA*. Lima: Ministerio de Educación-GTZ.

Zúñiga, M.

2009 *La educación intercultural bilingüe. El caso peruano.* Lima: FLAPE y Foro Educativo.

Zúñiga, M.; I. Pozzi-Escot y L.E. López (eds.)

1991 *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos.* Lima: Fomciencias.

# Segunda sección: Interculturalidad, ciudadanía y educación superior

# Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe

*Luis Enrique López, Ruth Moya y Rainer Enrique Hamel* [1]

## Introducción

Este texto surge de la preocupación compartida por el Programa "México Nación Multicultural" de la Universidad Autónoma de México y por el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), con sede en la Universidad Mayor de San Simón de Bolivia, por establecer perspectivas y experiencias de diversos países latinoamericanos, que den cuenta de la situación actual y de las proyecciones de la Educación Superior Indígena en América Latina y el Caribe.

El trabajo se compone de cuatro partes. En la primera se presenta un análisis de los procesos por los que transitan las demandas o reivindicaciones indígenas por una educación terciaria de pertinencia y

---

1 Lingüistas con amplia experiencia de trabajo con poblaciones indígenas, particularmente desde el ámbito de la educación intercultural bilingüe. Los tres fuimos invitados y comisionados por José del Val, Director del Programa "México Nación Multicultural", para la preparación de este balance que se constituyó en el documento de base para motivar la discusión y el análisis de la relación entre pueblos indígenas y educación superior en el Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina de Tepoztlán, México, marzo 2007. Agradecemos muy especialmente a José del Val y al programa que dirige por permitirnos incluir esta versión del texto en este volumen.

calidad. En la segunda parte se diseña una tipología de los programas e instituciones en actual desarrollo. Sobre esta base, la tercera parte presenta un balance crítico de los avances y limitaciones que experimenta el campo. Para, por último, concluir con un esbozo de recomendaciones que contribuyan a la formulación de esquemas orientadores de una educación superior intercultural pertinente y de calidad, así como de mecanismos de gestión apropiados para el intercambio horizontal y la creación de redes universitarias en América Latina.

A través del texto se hace mención, a manera de casos, sólo a algunas experiencias nacionales y regionales de educación superior indígena que trabajan en el ámbito de la educación superior indígena. Como se podrá apreciar, estas menciones no son exhaustivas ni incluyen todas las experiencias de educación superior en curso en América Latina. Siendo un campo en permanente evolución, las referencias a algunas experiencias y acciones específicas sólo sirven para dar cuenta de procesos en curso, y, en tal sentido, han sido incorporadas en nuestro análisis.

## Diagnóstico de la situación actual

> Ya no somos lo que ustedes nos obligaron a ser. Tenemos todo: ojos, corazón y voluntad, para luchar por nuestros derechos; vamos a defender lo que es nuestro. Sabemos lo que tenemos que hacer, sabemos que tanto ustedes como nosotros tenemos dignidad y valores propios; es hora de mirarnos frente a frente y vivir como iguales, es hora de aprender los unos de los otros, para estar en equilibrio con la Pachamama.
>
> Pensamiento indígena Puruguay[2]

La cuestión de la diversidad cultural se viene discutiendo en las últimas dos décadas, en el seno de la sociedades latinoamericanas, no pocas

2 Tomado de Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna. Aprender en la sabiduría y buen vivir. Learning Wisdown and the Good Way to Live. Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi. Quito: UNESCO. 2004. 151.

veces cuestionando el carácter unitario y uniforme del Estado-nación, como, por ejemplo, ocurre en Bolivia y en Ecuador. No obstante, bajo esta noción general de diversidad cultural existen configuraciones ideológicas diferenciadas que han dado lugar a distintas respuestas estatales y privadas respecto a la educación superior de los pueblos indígenas y negros.

Estas diferencias tienen que ver con múltiples factores: los propios procesos históricos nacionales y regionales, el grado de desarrollo organizativo de los movimientos indígenas y de otros grupos étnicos, las respuestas estatales y sociales frente a las situaciones de indefensión, riesgo y exclusión en las que viven los pueblos indígenas (cf. Aylwin 2005, entre otros). A ellos se añaden los desarrollos normativos e institucionales que amparan o definen el carácter de los derechos de los pueblos indígenas (cf. Proyecto de Declaración Universal de Derechos Indígenas) y el comportamiento de los organismos de cooperación nacional e internacional frente a esta misma problemática asociada a la diversidad.

Ante este conjunto de características de la diversidad cultural existen distintas posturas teóricas y políticas, que se debaten sobre todo entre la posición multiculturalista tomada del liberalismo anglosajón contemporáneo (cf. Kymlicka 2002, 2003) y la tradición latinoamericanista que aboga por una interculturalidad en todo y para todos. Esta constelación de ideas y procesos socioculturales configura el escenario en el cual emergen las propuestas universitarias de atención a los pueblos indígenas. De ahí que, en cada caso, sería necesario establecer una comprensión del significado político y pedagógico más profundo de la interculturalidad.

En este texto centramos la discusión en la relación entre pueblos indígenas y educación superior, en tanto las demandas por cambios profundos en este nivel educativo son resultado, en muchos países de la región, del movimiento indígena organizado y de la interpelación a su condición educativa por parte de líderes indígenas. No obstante, diversos elementos del diagnóstico que presentamos a continuación y muchas de las necesidades, demandas y propuestas tienen que ver también con la problemática de la población afroamericana o afro-

descendiente de América Latina. Resulta obvio que en algunos países de la región, como Brasil o Colombia, la cuestión afrodescendiente es más apremiante, por su demografía, que la indígena. En estos y en otros casos, la discusión respecto a educación superior y diversidad sociocultural y étnica debería extenderse para incluir a los afrodescendientes o afroamericanos. Una perspectiva intercultural de la educación superior no puede ni debe obviar ni éstas ni otras especificidades étnicas diferenciadas –como aquellas más recientes producto de migraciones a nuestro continente–, consideramos que es preciso atender de manera especial y prioritaria la cuestión indígena en tanto interpela el carácter mismo de nuestras sociedades y la historia de la construcción de nuestros Estados nacionales.

## La persistencia de la inequidad

Los rasgos coloniales de la formación social latinoamericana hacen que persistan condiciones de inequidad y desigualdad, como se desprende, entre otros factores, de la falta de democracia y de participación social, el rezago educativo, la condición de pobreza y extrema que marca a la población indígena.

Para los pueblos indígenas y negros, el escenario socioeconómico nacional e internacional de corte neoliberal viene acompañado de más incertidumbres y problemas. La falta de oportunidades económicas y los desplazamientos o la expulsión de los pueblos indígenas de su hábitat tradicional e incluso de las áreas urbanas que se vieron precisados a ocupar a partir de la expulsión del campo, incide en procesos migratorios de carácter compulsivo, dentro y fuera de las fronteras nacionales, a pesar del endurecimiento de las políticas migratorias de los países receptores de migrantes. Entre los años 2000 y 2006, por ejemplo, 3,4 millones de mexicanos se vieron obligados a migrar hacia los Estados Unidos, entre los cuales se encuentra un alto procentaje de indígenas. Es igualmente notorio el creciente despoblamiento de comunidades rurales ecuatorianas y bolivianas, junto al desmembramiento de las familias indígenas, producto de la migración hacia Europa, particularmente hacia España e Italia. En distintas regiones

muchas comunidades rurales son hoy ocupadas preferentemente por ancianos y niños, e igualmente muchas familias han perdido sea a la madres, al padre o a ambos, cuando ellos se convierten en migrantes laborales fuera de su país de origen, muchas veces para sufrir también explotación y discriminación.

Más grave aún ha sido el hecho que, históricamente y desde su constitución, los Estados latinoamericanos se han mostrado renuentes a reconocer los derechos colectivos que los indígenas tienen como pueblos, bajo la premisa liberal de la igualdad ante la ley, adoptada desde inicios de la República. Bajo este principio, las constituciones de nuestros países les reconocían a los indígenas ciertos derechos individuales. En muchos casos, sea en normas de menor rango o en las propias constituciones, se colocaron cerrojos que impedían el acceso universal por parte de los indígenas al usufructo de tales derechos. En Bolivia, por ejemplo, indígenas obtuvieron el derecho al voto recién con la Revolución Nacional de 1952, cuando se abolió la norma que reconocía el derecho al sufragio únicamente a quienes eran letrados y tenían renta.

Producto de la propia reivindicación y lucha indígena como de una mayor apertura internacional, muy paulatinamente han ocurrido cambios a favor de los pueblos indígenas y negros y, en unos países más que en otros, apenas se vislumbra ahora su reconocimiento como sujetos colectivos de derecho público. Así ocurrió en Ecuador, por ejemplo, a raíz de los levantamientos indígenas que tuvieron lugar en la década de los noventa, y, en menor medida, también en Guatemala, luego de la suscripción de los Acuerdos de Paz entre el gobierno de ese país y la guerrilla de la Unión Nacional Revolucionaria Guatemalteca (UNRG). También en otros países de la región la aprobación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), de 1989, tuvo su impronta tanto entre las organizaciones indígenas como en los propios Estados; los que lo ratificaron y, por ende, convirtieron en ley nacional, se vieron ante la necesidad de conciliar los preceptos de esta nueva norma con las disposiciones nacionales vigentes. En varios países, esto conllevó a la reforma de sus constituciones. Pese a ello, todavía no es suficientemente reconocido el aporte indígena

y negro en la preservación y la custodia de la diversidad cultural y natural, y menos aún en la economía nacional.

Por su parte, el acceso desigual a oportunidades económicas, políticas, sociales, culturales y educativas continúa siendo la norma. En la mayoría de las leyes latinoamericanas, por ejemplo, siguen siendo más importantes los bienes monumentales de las culturas ancestrales que las etnias y los pueblos indígenas vivos.

Constituyen graves amenazas para los pueblos indígenas y negros las distintas formas de despojo de sus tierras y territorios, la depredación y degradación de su medioambiente, la enajenación cultural, la desestructuración de la vida comunitaria y de los valores sociales y morales que hasta ahora han permitido su cohesión e identidad (BID 2006).

Las tasas de pobreza de los indígenas latinoamericanos apenas se han modificado, y, en su conjunto, los pueblos indígenas se encuentran en graves condiciones de pobreza material (Hall y Patrinos 2005). Investigaciones económicas y sociales realizadas sobre esta materia dan cuenta que ser indígena incrementa la probabilidad de un individuo de ser pobre (Ibíd.).

En cuanto a los servicios de educación, si bien en las últimas dos décadas se observó un mejoramiento sustancial de la cobertura, y el acceso y la permanencia de los niños y niñas indígenas, persisten los crónicos problemas de analfabetismo, baja escolaridad promedio y menor calidad educativa. Además, en materia de salud, continúan los altos índices de morbilidad y mortalidad, especialmente la materno infantil (BID 2006). Por ejemplo, en Guatemala, México, Perú y Bolivia la población indígena se caracteriza por una escolaridad considerablemente menor que la de los no-indígenas y, aunque la brecha se ha ido acortando en los últimos años, los resultados alcanzados por los educandos indígenas son siempre menores que los de los criollos y mestizos, hecho que sugiere una calidad educativa no adecuada (Hall y Patrinos 2005). Ello conlleva a que en Guatemala sólo el 12,8% de la población indígena se matricule en la secundaria (Banco Mundial 2007).

Tampoco se ha resuelto el acceso a la tierra ni se ha solucionado satisfactoriamente y en todos los países la titularidad de las tierras o de

los territorios. Cuando esto ocurre, la misma titularidad de las tierras o territorios implica la concepción de la "propiedad" individual de la tierra, hecho que se contrapone a las prácticas indígenas que favorecen el usufructo colectivo y el uso racional y sustentable de los recursos. No obstante, cabe reconocer los esfuerzos de las últimas dos décadas de reconocimiento de territorios indígenas en algunos países como Brasil y Bolivia. En el último, el reconocimiento y la titularización de Tierras Comunitarias de Origen (TCO), de naturaleza colectiva, desde fines de los años ochenta, han sentado las bases para cada vez mayores reivindicaciones que en algunos casos se extienden hoy a los recursos del subsuelo, en la medida en que la concepción se ha modificado desde una perspectiva de tierra a territorio.

Aún cuando los Estados nacionales han previsto formas de consulta a los pueblos indígenas para el establecimiento de proyectos modernos de extracción de sus recursos naturales, en la mayoría de casos estos mecanismos se vuelven letra muerta frente a las distintas formas de presión, de desinformación y de cooptación a los cuales, en su conjunto, están sometidos los pueblos indígenas. Por ejemplo, los uwas de Colombia debieron amenazar al gobierno colombiano con un suicidio colectivo frente al avance de las firmas petroleras en su territorio (www.uwacolombia.org), pero, pese a que que algunas instancias judiciales e incluso el Consejo Constitucional reconoció el derechos de los uwas, el gobierno colombiano ha intentado seguir adelante autorizando a la OXI para que explote campos petrolíferos ubicado en territorio uwa, situación aún irresuelta (Ibíd.). Igualmente conocido es el caso de los huaorani en Ecuador en contra de una compañía petrolera transnacional, a la cual expulsaron de su territorio en 1948 (Stoll 1985: 404-411), para sesenta años después sufrir los efectos tanto medioambientales como sociales de la ocupación de sus territorios por parte de diversas empresas transnacionales (http://www.etniasdecolombia.org)[3]. También lo es el de diversas

3 La edición del 27.01.06 de Etnias de Colombia, Actualidad Etnica consigan al respecto que: "Actualmente 5 petroleras transnacionales y 2 empresas nacionales deterioran el territorio del Huaorani. Repsol de España en el Bloque 16,

comunidades andinas del Perú, organizadas bajo CONACAMI (Conferación Nacional de Comunidades Afectadas por la Minería), para defender un entorno limpio en un contexto de explotación acelerada de los recursos naturales ubicados en muchos territorios indígenas (www.conacami.org).

La superposición de los intereses privados de personas y empresas por sobre los intereses colectivos de los pueblos implica una desarticulación de la vida social tradicional. De hecho, aún cuando los pueblos indígenas o las etnias están insertos en la lógica del mercado de tierras, buscan preservar la indivisibilidad y la mancomunidad de derechos y de obligaciones para el usufructo de las mismas.

La degradación del medio ambiente, el desplazamiento de conocimientos y tecnologías van de la mano de una expansión acelerada de las actividades extractivas, tal como ocurriera en la Colonia temprana. La explotación de recursos minerales, vegetales o animales, la creación de carreteras, represas, la construcción de otras obras de infraestructura provocan un despojo de las mismas tierras o territorios y una expulsión de los pueblos indígenas a espacios cada vez más ínfimos y en los cuales deja de ser posible la vida y la reproducción de la cultura.

La falta de mecanismos operativos para que los pueblos indígenas ejerzan sus derechos individuales y colectivos favorece la existencia de prácticas de impunidad y de asedio. Así mismo, la aculturación de la cual son objeto se confabula en contra de la preservación de la identidad étnica o de la unidad política de las organizaciones indígenas.

---

Encana de Canadá en los Bloques 14 y 17, la francesa Perenco en los bloques 7 y 21, Agip de Italia en el 10, Petrobras de Brasil en el 31 y, Petroecuador y Tecpecuador en campos marginales, son las empresas que han ocupado el territorio ancestral. ‘Cada bloque petrolero en Ecuador tiene una extensión de 200 mil hectáreas y la mayoría están ubicados en bosque primario Amazónico. Y, por si fuera poco, tienen convenios con los militares ecuatorianos para que cuiden sus instalaciones y repriman cualquier intento de reclamo por abusos o contaminación que cometen’ asegura Acción Ambiental” (www. http://www.etniasdecolombia.org/periodico_detalle.asp?cid=3159, consulta en línea, 30.04.07).

Finalmente y por su relevancia para el sistema universitario, es menester referirse a la dimensión epistemológica. Como no había ocurrido hasta ahora desde los inicios de la Colonia, los indígenas y sus organizaciones han puesto en cuestión la ontología del conocimiento, y, desde tal perspectiva, cuestionan las posturas positivistas que priman en casi todas las universidades de la región y el carácter de universalidad asignado al conocimiento occidental hegemónico. Interrogantes como éstas surgen hoy también desde las ciencias sociales contemporáneas y particularmente desde los campos denominados como de estudios culturales y de estudios postcoloniales (cf. Quijano 1997, Mignolo 2000, Lander, 2000). Bajo los argumentos complementarios de la colonialidad del poder y de la colonialidad del saber en Occidente, se plantean cuestionamientos ideológicos a la modernidad y al eurocentrismo predominante de la sociedad contemporánea. Al hacerlo se pone en cuestión la propia estructura y funcionamiento del sistema de construcción y difusión de conocimientos, coincidiendo entonces con las posturas de intelectuales y líderes indígenas. Estos últimos, habiendo sido formados en esa misma tradición académica, hoy la recusan por su condición y carácter coloniales y, desde la subalternidad, reclaman un lugar en la Academia para su voz y los conocimientos de sus mayores (cf., por ejemplo, Ticona 2004, www.fondoindigena.org/uii). También reivindican que estos mismos conocimientos sean considerados como sistemas integrales e integrados y no sólo como epifenómenos, postura última que parcela el conocimiento indígena de forma descontextualizada y en gran medida lo folcloriza. Es desde planteamientos como éstos que hoy se postula, desde distintos rincones de América Indígena, la descolonización del conocimiento y, por ende, también de la educación, en general, y de la formación universitaria, en particular (Saavedra 2007).

Como veremos en el siguiente acápite, los propios indígenas se plantean hoy la necesidad de imaginar un desarrollo con identidad, sobre la base de una relación distinta entre los saberes, conocimientos y valores propios y aquellos que tomados de Occidente son necesarios en las condiciones actuales, apostando a la complementariedad antes que a la oposición (www.fondoindigena.org). Hay algunos sectores,

sin embargo, que no conciben tal complementariedad como posible y discursivamente plantean una ruptura con el conocimiento occidental. Pero en cualquiera de los dos casos, el sistema universitario se ve hoy confrontado con interrogantes que no se había planteado antes y que colocan a la universidad latinoamericana en el centro de la discusión intercultural.

## La urbanización de lo indígena

Las últimas décadas dan cuenta de una creciente migración del campo a la ciudad y de un gradual abandono de muchos indígenas de sus clásicas regiones de refugio (Aguirre Beltrán 1973) o de lo que en Colombia se denomina resguardos, o más ampliamente en el continente como territorios indígenas. La movilidad indígena es tal que bolsones importantes de migrantes indígenas habitan hoy en centros poblados y hasta en ciudades capitales de toda la región. Significativos son los casos, por ejemplo, de la Ciudad de México, de Quito, Lima y hasta de Buenos Aires y Santiago de Chile. En estas dos últimas capitales se concentran, respectivamente, más de un millón de quechua hablantes, provenientes de Bolivia, y aproximadamente medio millón de mapuche parlantes (López 2004) procedentes del sur de ese país.

Al respecto. algunos consideran que estamos ante un proceso de una virtual desterritorialización indígena (Bengoa 2007), y que el avance indígena urbano conlleva a un abandono del territorio ancestral, relegándolo sólo a un rol de referente simbólico y como bastión de la identidad indígena que el migrante ve en peligro (Ibíd.). Al mismo tiempo, se reconoce que la migración indígena de hoy no es como la de antes y que, producto del avance de las comunicaciones, de la facilidad de movilización y del consecuente achicamiento de las distancias entre campo y ciudad, estamos más bien ante una situación en la cual los individuos se mueven con facilidad y periódicamente entre campo y ciudad; transito que puede ser hoy no sólo físico sino también virtual. La comunidad de origen, a la que se vuelve ocasionalmente o al menos para períodos festivo-rituales, retroalimentaría

así al sujeto indígena, dotándolo del sentido colectivo y comunitarista que podría perder en el medio urbano (Ibíd.).

Frente a interpretaciones como éstas, desde los Andes y desde miradas que hoy buscan reinterpretar la comunidad y el ser indígenas, algunos pensadores indígenas son más bien de la opinión que el proceso en curso debe ser calificado como de "re-territorialización", pues en rigor el sentido urbano y de ciudad y las ciudades existieron como tales en distintos lugares de América, desde mucho antes de la invasión europea, y por consiguiente nunca la vida y la cultura indígenas se desarrollaron únicamente en el ámbito rural, siendo la reducción al área rural, en la mayoría de casos, una acción colonial, producto de la conquista, y que prosiguió en la república (Yampara 2007). En el régimen actual de vigencia y reconocimientos de derechos y en goce de mayor libertad, los indígenas habrían comenzado a transgredir los cercos coloniales que se les colocaron y estarián recuperando también los espacios urbanos, sin que ello signifique el abandono del espacio rural ni menos aún la renuncia a lo que consideran su territorio ancestral, pues más bien la visión indígena actual incluiría a las urbes como parte de él (Ibíd.). Para dar cuenta de esta situación, en algunos lugares hoy se plantea tanto la necesidad de concebir los territorios indígenas como espacios discontinuos, cuanto la conveniencia de ver las ciudades como ámbitos multicuturales privilegiados.

En las últimas décadas, la toma indígena de las ciudades ha ido incluso más allá y ha hecho que en casos como el mapuche, tanto en Chile como en Argentina, o como el wayuú en Colombia y en Venezuela, haya hoy una proporción más alta de indígenas en centros poblados y ciudades, que en comunidades rurales (López 2004). En el caso chileno, por ejemplo, la información del año 2005 daba cuenta que ya el 64,8% de la población indígena habitaba en el medio urbano y que el 80% de la población mapuche era urbana (Atlas en DVD 2008). No cabe duda que la presencia indígena en las ciudades ha transformado el rostro de las urbes latinoamericanas para siempre. Que hoy en Ciudad de Mexico habite más de un millón de personas de 66 comunidades indígenas diferentes influye en la vida cotidiana de esta ciudad, pues en más de una ocasión sectores de ella se ven

ante manifestaciones culturales indígenas no sólo espontáneas sino también deliberadas con el fin de hacerse visibles y de que se sienta su presencia en espacios otrora considerado como tierra de otros.[4]

Pero, la presencia indígena urbana por lo general se concentra en las áreas periféricas de las ciudades, y, por ello, la visibilidad de la población indígena es también limitada. A ello también contribuye que en muchos casos, para sobrevivir en territorio todavía ajeno, los migrantes adopten estrategias de mimetización y escondan su origen étnico, cambiando de vestimenta, adoptando prácticas culturales mestizas e incluso intentado esconder su condición de hablantes de lenguas indígenas. Las prácticas culturales indígenas y el uso de la lengua ancestral se reducen, en el mejor de los casos, al ámbito del hogar.

En lo que a la educación se refiere, si en el área rural, algunos estudiantes indígenas reciben atención diferenciada y pertinente a través de programas y proyectos de educación intercultural bilingüe (EIB), éstos, por lo general, no se organizan ni ofrecen en las ciudades. Debido a ello, las necesidades educativas de los educandos indígenas en las ciudades distan de ser satisfechas, aunque ellos tengan mejores posibilidades de acceso a los distintos niveles de la educación que sus pares que habitan en el medio rural.

La creciente urbanización de lo indígena contribuye también a que algunos estudiantes indígenas accedan al nivel terciario y asistan a institutos y universidades en busca de profesionalización. Tal incorporación, sin embargo, no siempre supone visibilidad o reconocimiento ni menos aún la toma de conciencia de estas instituciones sobre la necesidad de atenderlos de manera diferenciada o con pertinencia cultural. Más bien, en la mayoría de los casos, los

4 Dan muestra de ello, por ejemplo, las danzas indígenas que cerca del Zócalo de la capiatl mexicana practican regurlarmente todos los fines de semana vestidos con atuendos que intentan emular a los precolombinos aztecas; también en cierta medida lo son los pasacalles que surgieron por iniciativas de los clubes de migrantes andinos en Lima y que hoy periódicamente organiza, en coordinación con ellos, la Municipalidad Provincial de Lima.

indígenas deben ocultar su condición de tales para poder ser considerados como estudiantes regulares de la universidad en la cual se inscriben. A decir de un líder quechua boliviano, en su país el acceso a la universidad ha dejado de ser un problema, el dilema es el de la pertinencia cultural, pues "se entra indio y se sale blanco" (Florencio Alarcón, abril 2005)[5].

## La re-emergencia de los movimientos indígenas

En medio de condiciones generales desfavorables, los pueblos indígenas y negros han logrado organizarse y hacer escuchar sus voces y demandas, articulando sus propuestas en distintos frentes, entre los cuales uno en el que más avances se han dado es el del campo jurídico, particularmente en lo relacionado a sus derechos educativos y culturales en general. Si bien el papel de los pueblos indígenas en la economía y en la preservación de la diversidad y de la identidad cultural es importante, éste, por lo general, no les es suficientemente reconocido por las sociedades nacionales.

Con el avance organizativo, en muchos casos a partir de su asentamiento en las ciudades y a raíz de contar con profesionales y líderes políticos en ellas, los movimientos y organizaciones indígenas han logrado articular un discurso con diversas argumentaciones que, en última instancia, tienen que ver con la creación de condiciones para negociar sus derechos en el contexto de la globalización.

Las organizaciones indígenas contemporáneas asumen o reasumen los elementos de su cohesión identitaria ancestral, para poder insertarse en el diálogo o responder de manera más ventajosa a la lógica de la modernización. Estas estrategias son flexibles y buscan responder a determinadas coyunturas.

5 Frase utilizada en su alocución ante el Consejo Universitario de la Universidad Mayor de San Simón, en la única ocasión en la que, luego de cerca de 180 años de creada esta universidad, su mayor órgano de gobierno invitase a cuatro líderes de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios ante la demanda de universidades indígenas en Bolivia.

Los movimientos indígenas más avanzados buscan la redefinición negociada de la naturaleza del Estado y el establecimiento de alianzas sociales que puedan resultar exitosas. El cuestionamiento al carácter uniforme y homogéneo del Estado-nación latinomaericano pasa hoy por la definición y planteamiento de propuestas diversas que organizaciones y líderes presentan al conjunto de las sociedades *nacionales.* Con sus propuestas, los indígenas ponen en evidencia que su preocupación va más allá de necesidades insatisfechas o incluso sólo del reconocimiento de los derechos indígenas para más bien incidir sobre la búsqueda del *buen vivir*, como ocurre a nivel nacional en Guatemala, Ecuador y Bolivia, por ejemplo.

Los Estados nacionales no pueden obviar la negociación con el mundo indígena y su participación en escenarios normalmente no previstos por parte de la clase política. En las últimas dos décadas, los escenarios de la negociación y la concertación se han incrementado en prácticamente todos los países de América Latina.

Una característica actual del movimiento indígena que requiere ser anotada en la discusión sobre la relación entre pueblos indígenas y universidad en América Latina es la referida, de un lado, a que la mayoría de líderes e intelectuales indígenas a la cabeza del movimiento en el continente son producto de la educación tradicional que hoy cuestionan y un buen número de ellos asistieron a la universidad que hoy buscan transformar. De otro lado y como lo hemos ya señalado, las demandas indígenas contemporáneas trascienden el escenario de los territorios y las necesidades o carencias indígenas para plantear temas de la agenda nacional e incluso de la internacional. Para ello, hoy los indígenas latinoamericanos no sólo se encuentran articulados entre sí sino que además forman parte de estructuras organizativas internacionales y globales, como son, por ejemplo, el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas del Sistema de Naciones Unidas (cf. www.un.org/esa/socdev/unpfii/index.html), en el plano global, el Caucus Indígena de la Organización de Estados Americanos (OEA), en el ámbito continental (www.oas.org), y el Consejo Indígena de Centro América (CICA, www.consejoindigenacica.org), la Coordinadora Andina de Organizaciones

Indígenas (CAOI www.minkanadina.org), la Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA www.coica.org), o el propio Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe en el ámbito iberoamericano (www.fondoindigena.org), que reúne a representaciones de 22 estados diferentes.

## La creciente participación política indígena

Con la impronta que, de un lado, tuvo el multiculturalismo liberal en los sistemas de gobierno en América Latina sobre todo a partir de la década de los noventas, cuando el continente se reinscribió en el proyecto democrático (Samozc y Postero 2004, Dietz 2003), y, de otro lado, con la emergencia del movimiento indígena y su demanda de interculturalidad, en casi todos los países de la región se abrieron espacios, por limitados que fueran, para la participación política indígena. Estos resquicios fueron bien aprovechados para llegar a ocupar distintos espacios en la administración del Estado, sea a través de la estructura de los partidos clásicos o creando partidos o agrupaciones políticas indígenas, como es el caso del Movimiento Pachacuti, dirigido por Luis Macas, en Ecuador, o el Movimiento Político Winaq, en Guatemala, a la cabeza de Rigoberta Menchú, o buscando alianzas entre organizaciones y líderes indígenas y movimientos sociales-populares e incluso sindicales, como ocurrió en Bolivia, en el caso del Movimiento al Socialismo, liderado por Evo Morales, hoy presidente de ese país.

Otro fenómeno reciente del cual es necesario dar cuenta es el de la descentralización de los Estados o el de la desconcentración de sus órganos de gobierno. Este hecho ha traído consigo que los aparatos del Estado lleguen más cerca de los territorios indígenas o incluso que se inserten en ellos o coincidan geográficamente, exigiendo por ello una mayor itervención política indígena, sea desde la participación ciudadana y desde el control social del funcionamiento del Estado o también en el propio funcionamiento de los órganos gubernamentales.

Hoy son cada vez más numerosos los casos de funcionarios gubernamentales indígenas en los niveles de funcionamiento descentralizado del Estado, pero también en los órganos del gobierno central. De igual modo, son crecientes los números de concejales y alcaldes indígenas en gobiernos locales. Todo ello hace que resulten evidentes las necesidades y a la vez demandas de una mayor y mejor formación profesional.

Desde la perspectiva indígena, necesidades de formación como las señaladas resultan más evidentes cuando se considera que la agenda indígena no incluye únicamente la ocupación de más puestos gubernamentales, sino más bien la transformación integral del Estado o incluso su refundación, como se afirma en Bolivia y en Ecuador. Y es que, a diferencia de la postura multiculturalista que en aras de mayor participación democrática buscaba asegurar una mayor presencia de "los diferentes" en el aparato estatal, los líderes y organizaciones indígenas cuestionan la forma en la que ese mismo aparato fue concebido y buscan reconstituir el Estado y sus órganos, mecanismos y formas de administración, de modo que éste se conciba desde la naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe de las sociedades latinoamericanas y a la vez responda a esa diversidad. Es decir, los indígenas hoy no buscan únicamente la "inclusión" liberal sino, desde el cuestionamiento del modelo de Estado-nación con el que vieron la luz nuestras repúblicas, apuntan más bien hacia una democracia con nuevos significados y sentidos y a un Estado que responda a las características y necesidades de la multietnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo. Como es de comprender, ese nuevo escenario plantea inusitados retos a todo centro de educación superior, pues los lleva de una preocupación más centrada en la formación profesional a la necesidad incluso de repensar el sentido de su misión institucional, pues si los Estados se refundan la universidad no sólo tendrá que contribuir a dicho proceso sino también repensarse a sí misma.

## Las demandas educativas de los pueblos indígenas

En este nuevo escenario de articulaciones diversas de los movimientos indígenas a la vida política, a los procesos de desarrollo, al

funcionamiento institucional de distintas instancias públicas o de derecho público se crean nuevas necesidades de formación y es ahí donde el déficit educativo formal se hace más evidente y las necesidades de información y de formación más imperiosas.

Si bien, las brechas educacionales se han ido corrigiendo de manera relativa a través de toda la región, es en los pueblos indígenas donde ésta sigue siendo crítica. Los índices de cobertura horizontal y vertical, sobre-edad, repetición y deserción son siempre más altos en las áreas rurales y en las regiones y territorios indígenas que en las ciudades (López 2004b). Precisamente, los indígenas son los menos escolarizados (Hall y Patrinos 2005). La mayor paradoja consiste en que, progresivamente y pese a los esfuerzos de las reformas educativas en curso desde fines de los años ochenta, no siempre se ha logrado incrementar la calidad de la educación sino que, por el contrario, ésta parece disminuir, producto de la insuficiente atención prestada a la educación intercultural bilingüe[6], y de la limitada atención que ésta recibe, sobre todo cuando se la aplica únicamente en los primeros dos o tres grados de la educación primaria.[7] Esta situación guarda relación también con el hecho que, en los últimos tiempo, la comprensión de la calidad de la educación se ha reducido y se equipara calidad solamente con rendimiento escolar (y esto únicamente en lo que atañe a la lectura y escritura y al cálculo básico), sin tomar en cuentra otras dimensio-

6 En cuatro países de la región con mayor trayectoria en la implementación de la educación intercultural bilingüe (Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia), a más de 30 años de adopción oficial de la EIB en la política oficial la cobertura de esta modalidad no logra aún transcender la barrera del 30% de la población que requiere de una atención lingüística y culturalmente diferenciada (cf. los estudios de Rubio, Garcés, Trapnell y Neira y Nucinkis 2006).

7 Estudios realizados en diversos países dan cuenta que se requiere de un tiempo mínimo de educación bilingüe efectiva para que sus resultados sean duraderos y sostenibles. Este umbral mínimo estaría entre los 7 y 8 años. En esos casos, la atención educativa dada a la lengua materna redunda en beneficio del aprendizaje de la segunda lengua e incluso en el rendimiento escolar en general. En pocos países de la región, la educación bilingüe, en su aplicación, ha logrado realmente trascender los primeros cuatro grados de la educación primaria.

nes de la formación del individuo, igualmente importantes, que en el caso de educandos pertenecientes a sociedades subalternas como las indígenas resultan ineludibles, como por ejemplo la dimensión intra e intersubjetiva relacionada con el desarrollo de la autoestima, de un sentimiento positivo respecto a la familia, comunidad y pueblo al cual pertenece el educando y en resumen del reconocimiento de la dignidad del indígena como persona y como colectividad.

Por su parte, las organizaciones y los movimientos indígenas exigen a los sistemas educativos nacionales respuestas claras a sus necesidades educativas básicas, así como una oferta de formación sostenida de sus recursos humanos, en vista de los desafíos exigidos a los pueblos indígenas desde la economía de mercado. Además, la necesidad de una mayor y mejor formación profesional se pone en evidencia por la creciente participación política indígena y por los retos que los pueblos indígenas buscan asumir en el seno de sus respectivas sociedades nacionales en el nuevo contexto nacional e internacional. A la luz de la posibilidad de analizar y de proponer su propia problemática, y por sobre todo su proyecto político y de vida, los pueblos indígenas y sus líderes han desarrollado capacidades para negociar con el aparato estatal la satisfacción de sus necesidades de educación, incluida, claro está, la educación superior.

Aunque existen núcleos cohesionadores de la demanda educativa indígena, el sistema educativo en general y el sistema universitario en particular no logran aún responder a tales demandas. De hecho, las brechas no sólo se refieren al acceso a la educación superior sino sobre todo a la irrelevancia de la misma, puesto que no logra responder a los grandes problemas de los pueblos indígenas y de sus sociedades.

## Las temáticas priorizadas por los indígenas

Las demandas en cuanto a la formación superior, en general, tienen que ver con la búsqueda de respuestas a las siguientes problemáticas:

- El tema de la tierra y del territorio, no sólo como sustento material de su reproducción biológica, o como base para incursionar

en nuevas estrategias de desarrollo, sino también como elemento simbólico y espiritual de su reproducción cultural.

- La historia propia y la historia del conjunto de la sociedad interpretada desde los indígenas y otros sectores subalternos.
- La valoración y sistematización de sus cosmovisiones específicas, de la lengua, de la espiritualidad propia, de la medicina tradicional, de los conocimientos y tecnologías, los valores éticos y estéticos distintos, de los saberes y conocimientos intangibles.
- Los derechos colectivos como pueblos, en el marco general de los derechos humanos, de los sistemas normativos locales, de la jurisprudencia indígena y de las leyes, convenciones y acuerdos internacionales.
- La identidad y la cultura, como recursos para su fortalecimiento como pueblos y para el establecimiento de relaciones interculturales.
- La creación de condiciones y de conocimientos para lograr la participación individual y colectiva calificada, apuntando a las posibilidades de un nuevo orden de las relaciones sociales y de nuevas condiciones de gobernabilidad.
- La preservación, desarrollo o rescate de sus lenguas y culturas en los procesos de educación, en todos los niveles educativos, incluido el de la educación superior.
- La necesidad de manejar el entorno de manera sustentable y favoreciendo la integridad física del territorio ancestral.
- La necesidad de sistematizar experiencias y conocimientos que favorezcan la participación indígena en la vida pública, particularmente en el desarrollo e instauración de políticas públicas, de acciones y de sistemas de monitoreo y veeduría de tales políticas, que contribuyan a la solución de los problemas que aquejan a los pueblos indígenas.

El gran desafío para la educación superior tiene que ver, de un lado, con la traducción de cuestiones como las aquí presentadas en contenidos curriculares de distintas carreras, asi como, de otro lado, con la necesidad de imaginar una nueva oferta de educación superior

que apunte a la satisfacción de necesides de formación directamente relacionadas con el proyecto político de los pueblos y organizaciones indígenas y con la gestión del territorio que poseen. Por ejemplo, en distintos lugares indígenas de la región, como en Colombia, en Bolivia, en Guatemala y en la Amazonía peruana los propios indígenas han comenzado a plantear tanto demandas como propuestas de formación en áreas que las universidades todavía no ofrecen. En el caso colombiano, en el marco de lo que los indígenas definen como su plan de vida, los líderes indígenas del Cauca, a través del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) han identificado la necesidad de ofertas de formación en áreas como las de gestión territorial, gobierno y administración propios, gestión etnoeducativa, pedagogía comunitaria. En casos como éstos, la educación superior está ante el desafío no sólo de organizar nuevas carreras sino también de romper con la lógica histórica y usual de las disciplinas y de la estructuración compartamentilzada de la oferta universitaria, para pensar en abordajes distintos de carácter multi e interdicisplinarios, orientándose a la solución de problemas concretos, y quien sabe si planteándose también la organización de programas académicos concretos, y tempralmente limitados en el tiempo, dirigidos a satisfacer necesidades igualmente específicas, como las hoy formuladas por los líderes indígenas en su lucha por la supervivencia como pueblos (Libio Palechor, comunicación personal). En ese camino y como lo hemos señalado aquí, a la universidad se le presenta además el reto de revisar sus planes de estudio y currículos de manera de repensar contenidos y metodologías, para poder dar cuenta también del conocimiento y los saberes indígenas.

## Sustentos socioculturales y pedagógicos de las demandas indígenas

Al decantar sus demandas educativas, los pueblos indígenas han venido desarrollando propuestas y promoviendo debates diversos. Uno de los conceptos más discutidos desde principios de los años setenta es el de interculturalidad, asociado al de identidad (Menchú

1988, Cunningham 2005). Desde la perspectiva indígena, la identidad indígena es vista como el fundamento esencial de su autoafirmación como pueblos, y como elemento crucial para el establecimiento de relaciones interculturales que signifiquen ejercicio de derechos, desarrollo integral y participación en el poder (Varese 1989). Bajo este marco, los indígenas han llegado a concebir la cultura indígena como un recurso político en su lucha por la visibilización, el reconocimiento y la dignidad, así como por la disputa de mayores espacios de poder (Rosalba Jiménez, comunicación personal).

La reivindicación del derecho a una identidad diferenciada, la concepción de la interculturalidad como utopía para trascender la condición multicultural de los países en los que habitan y construir sociedades más democráticas, y el mismo ascenso político indígena de los últimos lustros han llevado a organizaciones y líderes indígenas de distintos países a plantear también la noción de desarrollo con identidad (www.fondoindigena.org). Al hacerlo, han apelando tal vez de forma intuitiva y espontánea a lo que Bonfil Batalla, a través de su teoría del control cultural (1987), reconociera como el control político de los propios indígenas sobre su cultura y los procesos que intervienen en su supervivencia. Al plantear hoy la noción de desarrollo con identidad, los líderes e intelectuales indígenas se basan en los razgos estructurantes de los modos de vida diferenciados que aún persisten en distintas sociedades indígenas o en sectores de ellas, en una organización y prácticas sociales comunitarias y en lo que ellos denominan como *el buen vivir*, al contraponer el modelo de consumo y acumulación presentes en la sociedad occidental contemporánea frente al sistema de autosubsitencia, de redistribución periódica y de una *economía del don* (Temple 1989 y 2003) que predomina en las sociedades indígenas. Ello no excluye, sin embargo, que los líderes indígenas contemporáneos rechacen otras formas de organización de su economía ni tampoco la posibilidad de organizar empresas. Lo que al parecer buscan con este nuevo planteamiento de desarrollo con identidad es más bien postular un modelo de desarrollo alternativo que no suponga, como en el pasado, ni el abandono total de sus patrones de vida ni tampoco de las prácticas y valores ancestrales indígenas,

sino más bien la adopción de elementos e instrumentos de la cultura contemporánea hegemónica plausibles de ser insertados en la matriz cultural indígena histórica y subalterna, en la medida que contribuyan a la satisfacción de las necesidades que hoy confrontan las sociedades indígenas para alcanzar una mayor calidad de vida. De este modo, los elementos y herramientas apropiados estarían al servicio del *ser indígena*. En consecuencia, el planteamiento de desarrollo con identidad es de carácter intercultural y contribuye también a reforzar esta propia noción como el ámbito en el cual se debatiría la identidad indígena en la realidad contemporánea, al retomar los propios indígenas el control sobre el mantenimiento y el cambio cultural.

Todas estas ideas centrales han pasado por distintos momentos previos, que han significado espacios de diálogo interno y de decantamiento, tanto al interior de los propios movimientos indígenas, como también en interacción con profesionales e intelectuales criollo-mestizos que han establecido mecanismos de interlocución y de trabajo sea con el movimiento indígena o con las mismas comunidades de base. Este debate se ha enriquecido con el análisis de las consecuencias pragmáticas que podrían arrojar o arrojan estas nociones en la medida que sirven para argumentar sus relaciones con el Estado y con las instituciones de las respectivas realidades nacionales.

Los movimientos indígenas han argumentado a lo largo de los últimos veinte años que la diversidad social y cultural ha servido como sustento de la inequidad y de la exclusión. Para las clases políticas, esa misma diversidad era vista como un factor del subdesarrollo y de atraso cultural, político y económico, como lo sustentó la ideología indigenista de Estado que permeó el pensamiento elitista latinoamericano desde los años veinte hasta los años setenta u ochenta del siglo pasado. Las élites hicieron de tales ideas el sustento de sus políticas de liberalismo económico, buscando la asimilación de los pueblos a la sociedad y cultura "nacionales" y la integración de los indígenas al mercado interno. Demás está decir que tal argumentación de las clases políticas daba –y aún da por descontada- la legitimación del modelo liberal en su momento, o neoliberal en el presente, como la expresión paradigmática de la evolución de las sociedades nacionales.

En este sentido, el reconocimiento mismo de la diversidad no le era ni le es disfuncional al modelo sino que, por el contrario, hasta le puede ser necesario en tanto no entra en contradicción con los procesos de transnacionalización de la economía, la comunicación o la cultura.

Algunos pensadores sociales se han adherido a los conceptos de multiculturalismo y de "ciudadanía intercultural"; esto es, a la noción de una ciudadanía donde las identidades diferenciadas puedan ser reconocidas por los "Estados multiculturales" (cf. Tubino 2003, Kymlicka 2002, Díaz-Polanco 2005). Esta noción de multiculturalismo reconoce a los sujetos de los sectores subalternos como "sujetos de derecho público". En casos como el chileno, el mexicano y el guatemalteco, por ejemplo, y no obstante las limitaciones severas de los modelos económicos vigentes, conceptos como éstos han dado lugar a reformas del aparato institucional y administrativo de los Estados nacionales, a través de lo que podría llamarse una "interculturalidad institucional". Es precisamente desde esta interculturalidad institucional que el Estado ha abierto dependencias específicas –o ventanillas, como se les llama en Guatemala-dirigidas a la atención de las cuestiones indígenas, en la cuales a menudo se incorpora preferentemente a profesionales indígenas como funcionarios.[8] También

8 Entre este nuevo tipo de instituciones que buscan dar respuesta a la multiculturalidad se encuentran la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI, www.conadi.gov.cl), de Chile; el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecaudor (CODENPE, www.codenpe.gob.ec); la Comisión de Desarrollo Indígena (CDI, www.cdi.gob.mx), de México; el Fondo Indígena de Guatemala (FODIGUA, www.fodigua.gt) y la Comisión Contra el Racismo de la Vicepresidencia de la República de este mismo país. En el Perú hasta el año 2007 existía también el Instituto de Desarrollo de los Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuano (INDEPA), así como en Bolivia, hasta el año 2006 un ministerio específico –el Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios (MAIPO). Mientras que en Bolivia, el Ministerio fue cerrado a raíz de la llegada al poder de un gobierno indígena-popular y con la consecuente trasnversalización de la cuestión indígena en todos los sectores de la administración pública, en el Perú, con la llegada de un nuevo gobierno los asuntos indígenas pasaron a una dependencia de menor rango en el Ministerio de la Mujer y de Desarrollo Social.

en Bolivia, Colombia, Ecuador y Guatemala, distintos organismos de gobierno, de la sociedad civil y de la cooperación internacional desde hace una o dos décadas cuentan en su planta de trabajadores y funcionarios con individuos que se autodefinen como indígenas y que a menudo hacen visible tal autoreconocimiento a través de la vestimenta que portan.

Mas allá del debate y de las preferencias conceptuales, resulta importante reconocer la larga trayectoria de la lucha indígena por el ejercicio de los derechos colectivos, pues ésta arranca desde la Colonia y continúa hasta el presente. Sin embargo, en el marco de los modelos de desarrollo promovidos por los Estados latinoamericanos contemporáneos, la noción de interculturalidad implica una nueva comprensión del ejercicio de derechos colectivos, como el derecho a la tierra y al territorio, a la autonomía, a la producción y a la gestión colectiva del conocimiento.

La interculturalidad, para la mayoría de los movimientos indígenas, particularmente en la región andina, se ubica en el ámbito del derecho a la diferencia en sociedades de siempre multiétnicas y pluriculturales, y desde esa perspectiva se coloca también en la lucha por compartir el poder. Desde esa perspectiva, la discusión sobre la interculturalización de los Estados latinoamericanos nos plantea también el reconocimiento y aceptación de los derechos colectivos indígenas.

Es desde marco general que los indígenas sudamericanos han avanzado gradualmente en la consecución de sus derechos, desde el reconocimiento inicial del derecho a una educación más pertinente, anclada en su matriz cultural y desde las lenguas indígenas, a través de que lo desde principios de los años setenta se denominó como educación intercultural bilingüe o educación bilingüe intercultural. Como lo señala un grupo de intelectuales y líderes del Consejo Regional Indígena del Cauca de Colombia (CRIC), "con la creación de programas de educación bilingüe, el interés del movimiento indígena es el de tener una educación propia, que se fundamente desde las raíces culturales de cada pueblo, que enfatice en sus costumbres, su historia, en la enseñanza de la lengua, en el conocimiento y

comprensión de sus problemas y necesidades, en la interacción armónica con otras culturas. Enseñanza en la cual la lengua debe reflejar la realidad cultural de la comunidad: sus mitos ancestrañes, sus valores artísticos, su conocimiento técnico, su saber sobre el medio ambiente, sus costumbres e historia. Y para ello se debe vincular a las lenguas indígenas con las escuelas" (Pancho y otros 2005:49).

Desde el ámbito educativo, la interculturalidad ha trascendido distintas esferas de la vida social, para generar cambios también en los medios de comunicación, la administración de justicia, la concepción y asignación territorial, así como también en la participación política en los niveles local, regional y nacional. Sin embargo, al disolverse o anularse progresivamente el rol de los Estados nacionales, los propios referentes normativos también entran en crisis y a las organizaciones y movimientos indígenas deben buscar nuevos marcos jurídicos, éticos e institucionales que rebasen las fronteras nacionales, como es el caso del Convenio 169 de la OIT, de la Comisión de Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas o ahora los acuerdos que se toman en el Foro Permanente de Cuestiones Indígenas de Naciones Unidas. Es precisamente debido a esta preocupación que los indígenas latinoamericanos han apostado de manera particular desde hace más de una década a la aprobación de una declaración universal de derechos indígenas.[9]

La mayoría de organizaciones indígenas de la región latinoamericana ve en la educación una herramienta útil para las finalidades necesarias de inserción propositiva en las estructuras sociales de las sociedades nacionales (cf. por ejemplo, Bolaños 2004 y otros, para el caso colombiano, CNEM 1998, para el guatemalteco y CONAMAQ y otros, para el boliviano). De allí que, parte de los esfuerzos organizativos se hayan centrado, por un lado, en la elaboración de propuestas normativas que rijan los sistemas educativos nacionales,

9 Un borrador de declaración consensuado a lo largo de más de una década entre distintas delegaciones gubernamentales e indígenas se encuentra hoy a la espera de la ratificación de la Asamblea General de Naciones Unidas, habiendo sido ya aprobada por la Comisión de Derechos Humanos.

trascendiendo incluso las jurisdicciones indígenas; y, por otro lado, en la elaboración de modelos educativos que resuman y plasmen esos derechos individuales y colectivos no sólo en la educación y en la cultura sino también aplicándolas al desarrollo integral.

Como lo señala la dirigencia del CRIC, esta preocupación data de casi ya treinta años y es prácticamente coétanea con el propio surgimiento de las organizaciones indígenas en América Latina. Ellos consideran que desde entonces y a través de la implementación de la educación bilingüe y de la recuperación del proceso educativo para la lengua indígena "las comunidades han convertido la educación en un derecho para resignificar su papel. Y ante ello, la educación superior está llamada a contribuir para que las generaciones cuenten con condiciones de vida armoniosa, creativa y recreativa en el marco de su propia cultura" (Pancho y otros 2005:49-50).

## Transformaciones en la educación superior indígena y tipos de programas

Como se ha señalado en la sección anterior, desde hace al menos una década la región ha venido experimentando un desplazamiento de la demanda indígena, desde el nivel de educación básica, hacia el nivel de educación superior, incluida la universitaria. Ello no ha significado en lo absoluto el abandono de demandas esenciales que tienen que ver no sólo con el acceso a la educación y la apropiación de la escuela sino también con la construcción de una educación básica de mayor pertinencia y calidad, sino más bien la extensión de tales reivindicaciones a niveles superiores del sistema educativo, trascendiendo la educación básica –hasta entonces constituida en una suerte de umbral esperado y en gran medida también concedido a los indígenas por los gobiernos latinoamericanos.

En los años ochenta y como es natural, el desplazamiento observado planteó inicialmente desafíos a los subsistemas de formación docente, pues tanto las organizaciones indígenas cuanto los ministerios de educación buscaban nuevas generaciones de docentes habilitados para

poner en marcha los programas de EIB que la agenda gubernamental latinoamericana ahora incluía. Esto tuvo que ver inicialmente con los subsistemas de formación de maestros en servicio, a través de lo que se denomina como capacitación, para después preocuparse también por la formación inicial, como ocurrió con la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN), institución que desde 1980 ofrece licenciaturas para los niveles de pre-escolar y de educación primaria indígena.

Desde mediados de la década de los ochenta, también otros países de la región experimentaron innovaciones y cambios en los procesos de formación docente que desde entonces incluyen la formación inicial de maestros hablantes de un idioma indígena para que puedan llevar a cabo programas de EIB en la escuela primaria. Así ocurrió, por ejemplo, en lugares tan distintos como la Sierra y la Amazonía ecuatorianas con la conversión, en 1988, de las antiguas escuelas normales en cinco Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIBs) (Moya y Moya 2005); a inicios de los años noventa en la Costa Caribe de Nicaragua, con la modificación de la estructura curricular de la Escuela Normal de Bilwi (Puerto Cabezas) y Bluefields; y en el Perú a fines de los años ochenta con la creación de programas ad hoc en distintas Institutos Superiores Pedagógicos de la Sierra y la Amazonía, desde mediados de los años ochenta (Zavala 2007).

Una de las experiencias singulares de este período y que merece ser destacada para los fines de este documento es la del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, más conocido como FORMABIAP. Este programa, que funciona ininterrumpidamente desde 1988 en su sede de Zungarococha, cercana a Iquitos, se ejecuta bajo un modelo de co-gestión entre el Estado peruano y la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDESEP), confederación indígena representativa de la mayoría de pueblos indígenas amazónicos. El FORMABIAP ha llegado a atender a estudiantes con estudios secundarios concluidos de hasta 15 pueblos indígenas diferentes a través de un programa curricular innovador que combina docencia e investigación y que sentó las bases de un cuestionamiento a fondo de lo que hasta entonces se hacía en el Perú en materia de formación docente para la EIB.

Dicho cuestionamiento, como hoy ocurre en otras esferas del conocimiento en la educación superior latinoamericana, tuvo incidencias tanto en el plano de la política como en el de la epistemología. Amén de la participación permanente de una organización indígena en el funcionamiento de una institución pública de educación superior en la cual se prepara a los formadores de futuras generaciones de ciudadanos, el involucramiento de líderes indígenas, junto a antropólogos, lingüistas, pedagogos y científicos sociales en general, en los estudios previos y en la propia discusión del nuevo currículo de formación docente para la Amazonía peruana trajo consigo importantes modificaciones en la forma de pensar sobre cómo, por qué y para qué se forman docentes para la EIB que se identifican como indígenas, que poseen un manejo activo de su idioma ancestral y que son escogidos por sus comunidades de origen y por sus organizaciones para formarse como docentes y cumplir el rol social que sus pueblos y organizaciones les asignan a esa tarea en el proceso actual de renacimiento indígena o de "retorno del indio" (Albó 1991) que experimentan, si no todos, la mayoría de países latinoamericanos.

Transformaciones como las que tienen lugar en Ecuador, Nicaragua y el Perú desde fines de los años ochenta se dieron también en un buen número de países de la región en los que la EIB comenzaba a echar raíces en el marco de las reformas educativas de los años noventa. Mientras que en Guatemala tales cambios se referían, sobre todo, a la etapa final de la secundaria, pues es allí donde hasta hoy se prepara a los maestros guatemaltecos en general; en Chile dichas transformaciones se daban en la universidad, en tanto único espacio en el que se forman docentes. Fue inicialmente en la Universidad Católica de Temuco donde se abrió, en 1992, por acuerdo entre esta casa de estudios y el Ministerio de Educación, una carrera de pedagogía intercultural bilingüe donde se forman jóvenes mapuches para atender los crecientes requerimientos de docentes bilingües que experimenta el sistema educativo chileno. Poco tiempo después, en 1993, bajo un esquema similar, aunque esta vez con apoyo financiero y técnico de una ONG europea, la Universidad Arturo Prat de Iquique abrió esta misma carrera dirigida a la preparación de maestros aimaras. Hoy

las iniciativas de esta índole son varias en Chile, a través de distintas modalidades y con audiencias igualmente variadas, hasta incluir el nivel de postgrado. En Chile han llegado a ofrecerse hasta tres programas de maestría en EIB, conectados entre sí, en un número igual de universidades y localidades de ese país: la Universidad Católica de Temuco, la Universidad Academia Humanismo Cristiano de Temuco y la Universidad de Tarapacá en Arica (Hernández 2007).

La búsqueda de más y nuevos caminos en la educación superior para la población indígena, sin embargo, no se restringe hoy al ámbito de la pedagogía o de la educación en general. El tránsito de más educandos indígenas en los sistemas educativos latinoamericanos, a la par de la virtual universalización de la educación básica en muchos lugares del continente, así como la creciente participación política indígena de las últimas dos décadas, han puesto en evidencia nuevas y mayores necesidades de formación superior.

En un inicio, como ocurrió en Ecuador, a maestros y egresados de programas de capacitación y formación en EIB les cupo la responsabilidad de participar en la conducción de sus organizaciones étnico-políticas y posteriormente incluso de distintas instancias de la administración pública, sea a nivel regional o nacional.[10] Posteriormente, con el avance de la democratización de la región, tal vez como nunca antes, se propició la interlocución con organizaciones indígenas y la propia participación de líderes y agrupaciones indígenas en las elecciones. Producto de ello, el número de funcionarios indígenas en diferentes esferas de funcionamiento de los Estados fue

10 Cabe a este respecto destacar que a las primeras generaciones de egresados del Instituto de Lingüística de la Universidad Católica de Quito, que comenzó a fines de los años sententa a formar a los primeros profesionales indígenas en Ecuador, desde una lógica de revaloración de la lengua y la cultura quichua, les cupo ocupar cargos de importancia en las organizaciones indígenas ecuatorianas. Así, el actual presidente de la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) y ex candidato a la presidencia de la república, Don Luis Macas, egresó de esta universidad y, en rigor, la EIB fue su cantera de formación política, ello por el carácter político y reivindicativo que el propio movimiento indígena ecuatoriano decidió asignarle.

creciendo; hecho que ha generado demandas y presiones de cambio en las universidades latinoamericanas en general.

Queda aún por hacer un análisis concienzudo y serio de la participación indígena en la educación universitaria. Pero, no cabe duda que los números de estudiantes indígenas que cursan estudios terciarios, sea de pregrado o de postgrado, han ido en aumento en la región desde hace dos décadas.[11] En el caso chileno, por ejemplo, datos del año 2003 dan cuenta de que un 26,3% de la población indígena de entre 18 y 24 años cursa estudios en el nivel superior, frente a un 37,5% entre la población no indígena (Casen 2003, citado en López y Machaca 2007); mientras que en el Perú se observa que un 20,0% de la población rural andina, de entre 15 y 29 años de edad, cursa estudios superiores, siendo el promedio para la población total de esta edad de sólo 20,2%. Sin embargo, esta proporción desciende hasta un 6,7% cuando se refiere a la población indígena amazónica (Chirinos y Zegarra 2004, citado en López y Machaca 2007).

También parece ser cierto que la preocupación de las organizaciones indígenas por la formación en este nivel es mayor que antes, pero lo que no puede ponerse en cuestión es que el contexto de reafirmación indígena que vive la región tiene también su impronta en la universidad latinoamericana, pues cada vez son más numerosos los estudiantes universitarios latinoamericanos que admiten o apelan a una renovada filiación étnica diferenciada, lo que los lleva incluso a la creación de asociaciones de estudiantes indígenas, como en el caso de la Universidad Pedagógica Nacional de México (Ernesto Díaz-Couder, comunicación personal), de la Universidad Mayor de Cochabamba, Bolivia, o de la Universidad Libertador Simón Bolívar de Venezuela (Nicia Maldonado, comunicación personal).

Con la demanda y presencia indígenas en las universidades latinoamericanas en general, aunque con mayor incidencia en las

11 Una de las limitaciones que éste y otros estudios similares confrontan se deriva del hecho de que las universidades, por lo general, no recogen información étnica ni lingüísticamente diferenciada ni al momento de la matrícula ni al de la graduación.

públicas, se experimenta actualmente un cuestionamiento político y epistemológico respecto del rol de las universidades y de su actuación frente a los pueblos indígenas.

Los cambios que han tenido lugar en la región en la difícil relación entre pueblos indígenas y educación superior pueden resumirse en:

(i) la preocupación conciente por el acceso de la población indígena a la educación superior, pero junto a ello el descuido respecto de un necesario acompañamiento académico de estudiantes que, como los indígenas, experimentan necesidades educativas diferenciadas, producto tanto de su propia condición sociocultural y lingüística, como de la acumulación de requerimientos educativos insatisfechos desde su paso por la escuela primaria, producto de la baja calidad del sistema educativo y de la falta de pertinencia cultural de los planes de estudio;

(ii) la tendencia hacia una mayor profesionalización[12] que se observa en todos los países en el ámbito de la formación docente, ya sea con el aumento de años de estudio o con la elevación del nivel académico, así como en el paso de la educación secundaria a la terciaria (cf. Cuenca, Nucinkis y Zavala, en prensa); en ese contexto, tanto la educación superior universitaria como la no universitaria han comenzado a prestar atención a la formación de maestros para la EIB, en muchos casos propiciando la formación de maestros indígenas;

(iii) la reciente incursión universitaria en otras áreas de conocimiento relacionadas con el conocimiento y los saberes indígenas, como la

12 Aunque cada vez en menos países, en algunos como Guatemala la formación docente inicial continúa ofreciéndose en el ámbito de la educación secundaria (incluyendo la preparatoria en México); en otros, la formación docente se inicia en la secundaria para concluir uno o dos años más tarde en los comienzos de una formación de nivel superior, como en Ecuador, y en otros se ofrece sólo en este último nivel, sea en institutos especializados en la formación de docentes, como en Bolivia, sólo en universidades, como en Chile, o tanto en universidades como en centros de formación docente de nivel terciario, como en México o en el Perú (cf. Cuenca, Nucinkis y Zavala, 2007).

salud intercultural y los derechos indígenas; aunque cabe también destacar la insuficiente reflexión sobre temas de relevancia en la coyuntura actual, como por el ejemplo, la cuestión de las patentes;

(iv) la creciente capacidad de escucha por parte de algunas instituciones de educación superior, las cuales tratan de tomar en cuenta los puntos de vista indígenas y en algunos casos propiciar un mayor involucramiento de líderes y organizaciones indígenas, sea al momento de la estructuración de nuevos programas y/o en su ejecución; no se trata únicamente de centros de educación superior públicos sino a veces también de universidades privadas; y, finalmente,

(v) la preocupación por incluir algunos conocimientos indígenas en el currículo; pero sin todavía concebirlos como parte de un sistema de conocimientos alternativo y válido al actual, producto, entre otras cosas, de la insuficiente investigación sobre dominios de conocimiento que vayan más allá de los ámbitos socioculturales y lingüísticos.

## Los programas de educación superior indígena

Los distintos tipos de programas existentes pueden ser catalogados por los actores o instancias involucrados en su gestación y ejecución, así como por el carácter de los mismos.

### Según las instancias o los actores involucrados

Son variadas las reacciones frente a las demandas de los pueblos indígenas por una mayor visibilidad y presencia en la educación terciaria, en general, y, en particular, en el sistema universitario. Lo cierto es que hoy son distintos los actores involucrados en la búsqueda de respuestas a tales demandas.

Como vimos en el acápite anterior, en unas ocasiones se trataba de soluciones planteadas desde el Estado, como en el caso chileno cuando en 1994 el Ministerio de Educación convocó a la Universidad Arturo Prat para que organizara una carrera de pedagogía básica intercultural

bilingüe, sobre la base de la experiencia que esta universidad ganaba desde 1993 con su especialidad en pedagogía básica con mención en educación intercultural bilingüe (Hernández 2007), o cuando el Ministerio de Educación de Ecuador, a través de su Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, concuerda con la Universidad de Cuenca la apertura de un programa de licenciatura en lingüística aplicada a la educación bilingüe intercultural (Moya y Moya 2005).

En otras oportunidades, hemos estado ante respuestas que las propias universidades han encontrado, motivadas o no por la presión de organizaciones indígenas o por los cambios en la legislación nacional que reconocen la multietnicidad en los Estados. Así ocurrió, por ejemplo, en Colombia cuando la Universidad Nacional, desde su sede en Bogotá, decidió abrir un programa especial de ingreso diferenciado para indígenas. También se dio algo parecido en el Perú, cuando la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en acuerdo con la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDESEP, la confederación indígena más importante de la Amazonía peruana), abrió un programa especial de ingreso para estudiantes provenientes de comunidades indígenas de esa región. En ambos casos, cabe destacar la voluntad universitaria de intentar responder, desde el ámbito universitario, al nuevo ordenamiento jurídico que rige el funcionamiento de los Estados, desde una óptica multi o intercultural. Sin embargo, observamos que la reflexión o las posibilidades reales de la universidad en cuestión no siempre van más allá del facilitamiento del acceso al nivel de educación superior a las especialidades y carreras que a cada educando interesa. Contrastan en este caso, por ejemplo, las iniciativas de la Universidad Nacional de Colombia, que presta soporte académico complementario y tutoría a los ingresantes, con las de San Marcos en Lima o también la de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, que sólo facilitan el acceso, aun cuando lo hagan en acuerdo con organizaciones indígenas o campesinas.

Pero, junto a las iniciativas que acabamos de identificar, también ha habido casos en que nuevos programas y hasta instituciones completas han sido el resultado o de la cooperación internacional o de la iniciativa privada, sea a través de las iglesias o las fundaciones

humanitarias, como ha ocurrido, por ejemplo, con el programa EDUMAYA, de la Universidad “Rafael Landivar” de Guatemala (jesuita), ejecutado con apoyo financiero de la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID), del programa “Pathways to Higher Education” de la Fundación Ford que se ejecuta en Brasil, Chile, México, Nicaragua y Perú, del programa de becas para indígenas que tienen la Fundación Hans Seidel en el Ecuador, así como del acceso preferencial a becas de postgrado otorgadas por la Fundación Ford a profesionales indígenas de Brasil, Chile, Guatemala, México y el Perú.

La propia motivación indígena, sea desde la esfera organizativo-política o de la inversión privada indígena, también ha generado programas de educación superior indígena. Tales son los casos del ya mencionado FORMABIAP de la Amazonía peruana, de URACCAN y BICU en Nicaragua, de la Universidad Maya en Guatemala y de la Amawtay Wasi en Ecuador. Contrastan bajo este rubro, de un lado, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, del Consejo Regional Indígena del Cauca, de Colombia, bajo liderazgo político y académico de la organización y el liderazgo indígenas, con la recientemente creada Universidad Mapuche, de una corporación privada cuyos directivos se identifican con este pueblo indígena e incluso reivindican su condición mapuche.

Finalmente, existen experiencias en las que coinciden preocupaciones de organizaciones indígenas e iniciativas tanto universitarias como de la cooperación internacional, como son los casos de AGRUCO (Agroecología Andina) y del PROEIB Andes, programas de investigación y formación de nivel de postgrado ejecutados desde la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba, Bolivia.

## Según el carácter del programa

Las innovaciones en el ámbito de la educación superior pueden también clasificarse según el tipo de servicio que ofrecen y, por ende, del carácter del *problema* que buscan superar: acceso al nivel

superior, permanencia en el sistema universitario o pertinencia de la formación ofrecida.

En unos casos, el diagnóstico ha focalizado como problema un limitado acceso de estudiantes indígenas, y se han planteado entonces programas de acceso especial o diferenciado, por lo general merced a una beca asignada a cada estudiante indígena, como los anotados líneas anteriormente en los casos de Colombia, Guatemala y Perú, a los que hoy pueden añadirse también algunas iniciativas argentinas, mexicanas y brasileñas.

La cuestión del acceso se ha visto complementada con programas de acompañamiento académico y de tutoría destinados a asegurar que todo estudiante indígena que ingresa a la universidad continúe y hasta concluya sus estudios satisfactoriamente. Un ejemplo de ello son las iniciativas de esta índole que se llevan a cabo, en Brasil, a través de la Universidad Estadual de Roraima, en Chile, en la Universidad de la Frontera de Temuco, en México, desde la Universidad Pedagógica Nacional, y en el Perú, en la Universidad San Antonio Abad del Cuzco, centros donde, con apoyo financiero y técnico de la Fundación Ford, se implementan acciones diversas de acompañamiento académico y tutoría para estudiantes indígenas bajo el título de "Pathways to Higher Education". A través del apoyo académico que otorga, este programa busca asegurar no sólo la permanencia de los estudiantes indígenas sino también la conclusión exitosa de los estudios que ellos emprenden.

En otras ocasiones el análisis ha priorizado tanto problemas de acceso como de pertinencia y calidad de la oferta universitaria, a la luz de algún acontecimiento político de mayor envergadura. En situaciones como éstas, las soluciones han sido variadas: la creación de programas académicos especiales, sea de pre-grado o post-grado, al interior de universidades convencionales o la creación de una nueva institucionalidad que, sin excluir a la población blanco-mestiza, dirija su atención a la población indígena, históricamente excluida de una educación universitaria con pertinencia cultural.

Programas especiales al interior de universidades convencionales existen ahora a través de prácticamente toda la región. Entre ellos

tenemos, por ejemplo, la Maestría en Lingüística Indoamericana del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de México (CIESAS), la Licenciatura y la Maestría en Educación Bilingüe Intercultural, de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, los Programas de Licenciatura en Etnoeducación de varias universidades públicas colombianas, la maestría que ofrece el Programa de Agroecología Andina (AGRUCCO) de la Universidad de San Simón de Cochabamba, el Programa de Maestría en Salud Intercultural de la Universidad Tomás Frías de Potosí, Bolivia, y los diplomados y cursos de especialización en Derechos Indígenas que se ofrecen en distintas universidades de la región. Algunos de estos programas tienen ya una larga trayectoria en su haber, como el Programa de Postgrado en Lingüística Andina y Educación de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú, que funciona ininterrumpidamente desde 1985 y por el cual han pasado ya 10 generaciones de estudiantes aimaras y quechuas tanto peruanos como bolivianos.

En algunos casos se han creado también programas regionales especializados en alguna problemática indígena o sedes regionales destinadas a atender necesidades indígenas o necesidades de formación resultantes de la mayor preocupación nacional por el multiculturalismo de la sociedad y por la necesidad de una mayor relación intercultural. Tales son los casos, por ejemplo, del Programa Académico Cotopaxi[13], de la Universidad Politécnica Salesiana, del Ecuador, que, por más de quince años, forma maestros indígenas para la educación intercultural bilingüe, o de las sedes descentralizadas que ha ubicado en algunas regiones indígenas la Universidad Rafael Landivar de Guatemala, y en las que se ofrece la formación de intérpretes legales o de peritos culturales, junto a docentes de educación intercultural bilingüe.

Pero así como en muchos casos universidades públicas y privadas optan por crear programas especiales, como los mencionados en

13 Este programa que inicialmente comenzó a funcionar descentralizadamente en Cotopaxi se ha extendido en la última década a distintas ciudades tanto de la Sierra como de la Amazonía ecuatorianas.

los párrafos anteriores, en otros la innovación se encamina hacia la construcción de una institucionalidad totalmente distinta. Tal fue el caso en los noventa del contexto de autonomía político-administrativa étnico-indígena que buscaba consolidarse en la Costa Caribe de Nicaragua, como hoy es la situación de la creciente participación política indígena en la región. En el contexto nicaragüense anotado, por la iniciativa de los dos gobiernos autonómicos regionales y de un grupo importante de líderes políticos de estas dos regiones surgieron, primero, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) y, después, la BICU (Black and Indigenous Caribbean University). Estas dos instituciones apelan a su condición de comunitarias y comparten el 6% del presupuesto nacional asignado al sistema universitario nicaragüense; no obstante, no se trata de universidades públicas en el sentido que hasta hoy tiene el término. En el caso especifico de URACCAN, en rigor, tampoco se trata de una institución privada[14], en tanto no estamos ante una entidad con fines de lucro, con uno o más propietarios visibles, sino ante un centro académico de servicio y de carácter comunitario que busca dar respuesta a las necesidades individuales de formación especializada de educandos de las regiones autonómicas, así como también a los requerimientos colectivos y políticos de las dos administraciones gubernamentales autonómicas involucradas en su gestación y administración. De las dos nuevas casas de estudios superiores de la Costa Caribe nicaraguense, URACCAN sería la más alineada con un proyecto autonómico étnico-indígena general nicaragüense, mientras que la BICU respondería más al contexto de una sola región autonómica, la del sur, y fundamentalmente al sector inglés creole-hablante.

Como veremos más adelante, esfuerzos pioneros como los de la nicaragüense URACCAN hoy son seguidos por una gama variada de

14 La nueva legislación educativa nicaragüense del año 2007 reconocería ahora el carácter comunitario de URACCAN y de BICU, para diferenciarlas del resto de universidades del país que son ya sea públicas o privadas (Guillermo Mclean, comunicación personal).

iniciativas, a las que dedicaremos un apartado especial más adelante. Baste por ahora señalar que, por un lado, están las universidades indígenas y/o las universidades interculturales de creación estatal, como en México y en el Perú; y, por otro, las universidades indígenas de generación autónoma, sean éstas producto de una iniciativa privada o de motivación comunitaria-organizativa.

## Las becas y el papel de la cooperación internacional

Dos temas adicionales merecen alguna reflexión. El primero está referido a las becas y el segundo al papel que en el proceso de construcción de una educación superior para o con indígenas ha tenido la cooperación internacional. En ambos casos estamos ante la importancia que cobra el factor del financiamiento en el apuntalamiento de la educación superior indígena. Cabe aquí, sin embargo, hacer una precisión pues, por lo general, mientras las becas van destinadas a asegurar el avance individual de aquellos estudiantes indígenas a los que estas ayudas favorecen, la cooperación internacional apoya el funcionamiento de programas alternativos que buscan dotarse de pertinencia cultural y relevancia social. No obstante, cabe señalar que, concientes de esta última necesidad, a veces los programas de becas incluyen pequeños montos para el mejoramiento de la oferta educativa.

En cuanto al origen del financiamiento de las becas, las iniciativas hoy son tanto públicas como privadas. Entre las primeras, por ejemplo y como producto de las reformas constitucionales en Colombia de inicios de los años noventa, destacó el Fondo Alvaro Ulcué de Becas para la Educación Superior Indígena que asignaba hasta hace poco tiempo el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior (ICETEX), institución de carácter gubernamental. Gracias a la becas indígenas del ICETEX muchos hombres y mujeres indígenas pudieron cursar estudios de pre o postgrado en universidades colombianas y excepcionalmente también en el exterior. Recientemente, los gobiernos de Argentina y Brasil han abierto también programas especiales de becas para indígenas a fin de facilitarles el acceso al sistema universitario. Al lado de iniciativas gubernamenta-

les como las aquí señaladas están también aquellas resultantes de la motivación de fundaciones privadas y ONGs. Se incluyen aquí los ya mencionados casos de las becas que la Fundación Hans Seidel de Alemania otorga desde hace más de una década a líderes e intelectuales indígenas ecuatorianos para cursar estudios de pre y/o postgrado, así como también las que ofrece la Fundación Ford (FF), a través de su programa dirigido a promover estudios de postgrado entre miembros de minorías con escaso acceso a la educación superior, para estudiantes interesados de aquellos países que la FF atiende: Brasil, Chile, Guatemala, México, Perú y otros 5 países más de otras regiones del mundo. Cabe destacar que, en todos los casos, las becas son asignadas a los postulantes para cursar los estudios que ellos deseen. La FF tiene además un sistema de colocación de los estudiantes en distintas universidades del mundo y para aquellos casos en los cuales los estudiantes no han hecho sus propias postulaciones. En algunos casos, las becas otorgadas a los estudiantes indígenas les han permitido cursar estudios de postgrado en programas especialmente dirigidos a estudiantes indígenas, como es el caso de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe del PROEIB Andes, que funciona desde 1996 desde la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. Becas de la FF también han posibilitado que profesionales indígenas de distintos países puedan cursar estudios de postgrado en lingüística indoamericana en el CIESAS de México.

Los esfuerzos encaminados a propiciar el avance educativo entre la población indígena cuenta en muchos países con el apoyo de la cooperación internacional, Así, el caso del FORMABIAP ya presentado este documento no hubiese podido realizarse de no haber contado con apoyo sostenido de distintas agencias y organismos de cooperación desde sus mismos inicios, entre los que destacan, de un lado, la ONG italiana Terra Nuova que financió a AIDESEP durante el período de arranque del programa y, de otro, la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), que aunó esfuerzos para posibilitar el avance de esta experiencia.

En países como Ecuador, Guatemala y Bolivia el apoyo de la cooperación internacional posibilitó que se concretaran diversas

iniciativas de educación universitaria indígena. En virtud a esa cooperación se pudieron llevar a cabo la Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Educación Bilingüe, de la Universidad de Cuenca, Ecuador, los programas de apoyo a la participación indígena en estudios de nivel técnico y licenciatura en distintas especialidades, así como la Licenciatura y Maestría en Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad Rafael Landívar, de Guatemala, la Maestría en Salud Intercultural de la Universidad Tomás Frías de Potosí y las licenciaturas especiales en Educación Intercultural Bilingüe creadas en cinco universidades bolivianas.

La Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Educación Bilingüe (LAEB), de la Universidad de Cuenca, se organizó a partir de 1990, gracias a los recursos asignados por la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) para, en primer lugar, realizar un estudio de factibilidad y de diseño curricular de la propuesta, y, posteriormente, para posibilitar el desarrollo de dos primeras promociones de estudiantes de distintos pueblos indígenas ecuatorianos. La GTZ cubrió tanto los costos totales de financiamiento del programa como la asignación de estipendios mensuales a los estudiantes, mientras que el Estado ecuatoriano cubrió los sueldos de los participantes, de manera que sus familias no quedasen desamparadas mientras los esposos o esposas cursaban estudios. Posteriormente, el UNICEF-Ecuador se sumó a esta iniciativa y consiguió también que el Banco Interamericano de Desarrollo co-financiase la experiencia para cuando la GTZ concluía su apoyo.[15] Por su parte, las acciones que llevó a cabo la Universidad Rafael Landivar de Guatemala por más de una década en el marco de su programa EDUMAYA pudieron llevarse a cabo por el financiamiento sostenido otorgado por la United States Agency for International Development (USAID). Más de 2000 estudiantes mayas pudieron seguir estudios a nivel de técnico superior y/o licenciatura

15 Esta licenciatura, que comenzó como un programa especial de complementación académica de un año de duración para individuos que habían dejando inconclusos sus estudios universitarios, hoy funciona como una licenciatura regular de cuatro años de duración.

en las distintas disciplinas que ofrece esta universidad (Anabella Giracca, comunicación personal); fue también USAID la que hizo posible que unos 200 profesionales mayas pudiesen cursar estudios de licenciatura y/o maestría en educación bilingüe maya-castellano. En el caso boliviano, desde el año 2000, la Cooperación de la Comunidad Francófona del Reino de Bélgica brinda asistencia técnica a cinco universidades bolivianas para el desarrollo de programas de licenciatura especial en EIB, según lo prevé la legislación boliviana. El apoyo belga, en este caso, es parcial y los estudiantes mismos solventan el desarrollo de sus estudios, aun cuando cuatro de las cinco universidades involucradas sean públicas.[16] También en este país funciona una Maestría en Salud Intercultural que recibe apoyo financiero del gobierno italiano y que tiene vínculos en red con una universidad chilena, una mexicana y otra italiana.

Cabe también destacar que las iniciativas de universidad indígena en curso reciben por lo general apoyo financiero y/o técnico, al menos parcial. Así, la URACCAN de Nicaragua, a través de la modalidad de proyectos, recibe ayuda financiera internacional que complementa el presupuesto que recibe del Estado nicaragüense para posibilitar el desarrollo de sus actividades. La Universidad Indígena Intercultural Autónoma del Consejo Regional Indígena del Cauca, Colombia, ha recibido apoyo técnico y financiero parcial del UNESCO-IESALC, así como también ayuda financiera de diversos donantes entre los que se encuentra el Banco Interamericano de Desarrollo. La Universidad Kawsay-Tinkuy, de Bolivia, ha recibido también apoyo financiero del Gobierno de Finlandia así como asistencia técnica de la Universidad Abö Akademie de ese mismo país. Ese no es el caso ni de las univer-

16 Las licenciaturas especiales en EIB comprenden dos años y medio de estudios (5 semestres) que se añaden a los tres o cuatro años de estudios postsecundarios en un instituto pedagógico para obtener el título de profesor primario o secundario. Estas licenciaturas se ofrecen actualmente en las universidades Mayor de San Simón (Cochabamba), donde se iniciaron, Tomás Frías (Potosí), Técnica de Oruro y La Cordillera (La Paz) y atienden únicamente a maestros y maestras quechua y aimara hablantes.

sidades interculturales mexicanas ni tampoco el de la Universidad Intercultural de la Amazonía Peruana, las que sólo funcionan con recursos de los respectivos presupuestos nacionales.

## Programas regionales

Actualmente, dos programas regionales de educación superior indígena operan en la región. Uno de ellos es el ya identificado Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) y el otro es la Universidad Indígena Intercultural. Ambos funcionan bajo la modalidad de redes universitarias.

El PROEIB Andes opera desde 1996, desde su sede en la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, e involucra prácticamente a todos los centros universitarios que cuentan con programas de formación e investigación en EIB en los cinco países andinos con los que se inició: Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú. A ellos se sumó la Argentina, el año 2000, a través de su Programa Nacional de EIB y de su Ministerio de Educación. El PROEIB Andes cuenta con cinco líneas de acción de las cuales para fines de este informe nos interesan las de investigación y la de formación de recursos humanos (cf. www.proeibandes.org). Bajo esta última línea de acción cuenta con varios programas, entre los que destacan su Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas y su Programa de Maestría en EIB. En el ámbito de la formación de liderazgos indígenas ha desarrollado a la fecha tres cursos completos, dos en Colombia, en colaboración con la Universidad del Cauca y el CRIC, y uno en Bolivia, focalizando la formación en la gestión etnoeducativa (Colombia) o en la gestión de la EIB (Bolivia).[17] En ambos casos, estos cursos de fortalecimiento de liderazgos indígenas fueron resultado de

17 El 2007 se inició la ejecución de un tercer diplomado en gestión etnoeducativa en Colombia y un segundo curso de técnico medio en gestión de la EIB en Bolivia.

la demanda y negociación con organizaciones indígenas colombianas y bolivianas y se desarrollaron con la participación activa y a la vez bajo el escrutinio de las mismas, Por su parte, la Maestría en EIB ha formado a la fecha aproximadamente 130 profesionales de 6 países diferentes y a la fecha está en desarrollo una quinta promoción de 26 estudiantes de postgrado provenientes de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, México y el Perú.

Desde sus inicios el PROEIB Andes cuenta con apoyo técnico y financiero de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), a la que se suman los países de los que provienen los estudiantes y otras agencias de cooperación y fundaciones para el otorgamiento de becas a los estudiantes indígenas. Entre ellas destacan la Cooperación Técnica Belga y la Fundación Ford. Un rasgo particular del PROEIB Andes es el referido al papel que en su diseño y ejecución han jugado organizaciones indígenas de los distintos países involucrados. Fueron precisamente las organizaciones indígenas que en la primera reunión de planificación participativa de este programa, realizada en Lima el año 1993, determinaron que los cursos a ofrecer se dirigiesen tanto a pueblos indígenas de tierras bajas como de tierras altas, y no únicamente a aimaras y quechuas, como preveía el diseño técnico inicial (cf. López y Sichra 2004). Las organizaciones indígenas están representadas en el directorio de este programa y participan en la toma de decisiones sobre su funcionamiento.

El Programa Universidad Indígena Intercultural (UII) es una iniciativa del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena), a cuyo desarrollo e implementación contribuyen el gobierno alemán, a través de la GTZ, la AECI y el BID (www.fondoindigena.org). La UII es uno de los programas emblemáticos del Fondo Indígena que forma parte de su plataforma de desarrollo con identidad. Para apoyar el desarrollo de esta iniciativa, el Fondo Indígena negoció con el gobierno alemán la puesta en marcha de un proyecto que comenzó en agosto 2006 y que tendrá unos seis años de duración, divididos en dos fases de tres años cada una. La UII es producto de varios años de deliberación entre organizaciones indígenas, la propia estructura indígena y guberna-

mental del Fondo Indígena y también entre el Fondo Indígena y un conjunto de universidades latinoamericanas.

Estratégicamente y al menos por estos primeros seis años, la Universidad Indígena Intercultural ha sido concebida como una red de centros universitarios que llevan a cabo acciones de formación e investigación con y para estudiantes indígenas, y a menudo desde la propia demanda y visión indígenas. Para comenzar, la UII concentrará sus acciones en el nivel de postgrado, de manera de formar los recursos humanos y especialistas que requieren algunas de las iniciativas de universidades indígenas y/o interculturales en curso en la región. Durante su primera fase (2006-2008), la UII ha priorizado cinco ámbitos de especialización: salud intercultural, cuyo centro universitario coordinador para el continente es el Instituto de Medicina Tradicional de URACCAN, Nicaragua; derechos indígenas, cuya instancia coordinadora es el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera, de Temuco, Chile; desarrollo con identidad, coordinado por el mismo Fondo Indígena y cuya coordinación está en negociación con universidades ecuatorianas y bolivianas; y educación intercultural bilingüe, cuya coordinación está a cargo de la Universidad Mayor de San Simón, a través del PROEIB Andes. A estos cuatro campos se sumará uno quinto en la segunda fase del proyecto (2009-2011), el de revitalización idiomática que estaría a cargo del CIESAS, de México, y del Instituto de Investigaciones en Lingüística Aplicada (CILA) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, Perú. Estas cinco especialidades fueron concertadas en una reunión de planificación participativa llevada a cabo en Lima en marzo del 2003, entre líderes indígenas y directivos universitarios de los 9 primeros países que se han sumado a esta iniciativa: Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, México, Nicaragua y Perú.

Tal vez uno de las innovaciones más importantes del Programa de Universidad Indígena Intercultural es el de la Cátedra Indígena Itinerante (Moya 2003). Esta cátedra ha sido concebida como el hilo conductor de la UII, pues, de un lado, sienta las bases del diálogo epistemológico y por ende posiciona y coloca el conocimiento indígena al centro de la discusión en cada uno de los centros universitarios en los

que desarrollen los programas académicos de la UII, y, de otro lado, se convierte en el mecanismo de interlocución entre los "académicos" y los líderes y organizaciones indígenas. En función a esto último, todo curso que ofrece la UII comienza por y con la Cátedra Indígena Itinerante. La Cátedra trabaja sobre cuatro temas centrales: espiritualidad y conocimiento indígena, geopolítica del conocimiento occidental y conocimiento indígena, movimiento indígena, conocimiento indígena y gobernabilidad y movimiento indígena y construcción de sociedades interculturales. La Cátedra está integrada por conocidos intelectuales y líderes indígenas con visión regional latinoamericana, sea desde el Estado o desde la sociedad civil, a los que se añaden en cada país y localidad específica uno o dos connotados sabios indígenas. Los ejes que motivan el trabajo de la Cátedra Indígena son los de espiritualidad, conocimiento, poder y bien vivir, aspectos que, si bien estrechamente interrelacionados desde la visión indígena, merecen un tratamiento particular durante el desarrollo de la Cátedra, siendo cada uno a la vez el "tema" que merece mayor atención de uno de los catedráticos indígenas. No obstante, cabe recalcar que la Cátedra funciona como un ente colegiado que trabaja bajo la modalidad de enseñanza en equipo (Cunningham, 2006).[18]

## Universidades indígenas y universidades interculturales

Como lo hemos sugerimos en acápites anteriores, las comunidades indígenas y étnicas de Nicaragua fueron las pioneras en esta materia, en tanto supieron aprovechar el resquicio que les abría la legislación autonómica para plantearse la creación, primero, de una universidad

18 Integran la Cátedra Indígena: Mirna Cunningham, médica-cirujana miskita nicaragüense, fundadora y exrectora de URACCAN, quien la coordina; Luis Maldonado, filósofo quichua ecuatoriana, ex Ministro de Bienestar Social de Ecuador; Esteban Ticona, sociólogo y antropólogo aimara boliviano, actual Director de la Academia Diplomática de Bolivia; y Marcos Terena, dirigente y pensador terena brasileño, actual Presidente del Consejo Tribal del Brasil. A ellos se añaden en cada país en el que la cátedra desarrolla actividades distintos expertos indígenas que refuerzan la docencia que la cátedra imparte.

dirigida preferentemente a su población indígena y luego de otra más. Por su proceso de gestación estas universidades fueron incialmente consideradas en Nicaragua como privadas, pero en rigor nunca lo fueron pues, como se ha destacado aquí, su creación estuvo estrechamente vinculada con la construcción de un poder autonómico aún no consolidado (Mirna Cunningham, comunicación personal). Su carácter diferenciado no tiene que ver únicamente con su modalidad de gestión sino también con el nivel y tipo de formación que ofrecen. Ambas universidades ofrecen formación tanto a nivel técnico como aquella dirigida hacia una licenciatura en campos estrechamente vinculados con el desarrollo socioproductivo visto como necesario para el avance económico del régimen autonómico pero también para la emancipación social de los pueblos indígenas y comunidades étnicas que habitan respectivamente en la Región Autónoma del Atlántico Norte y en la Región Autónoma del Atlántico Sur. Es así que en URACCAN, por ejemplo, se ofrece formación en contabilidad y manejo recursos forestales, por un lado, y, por otro, en revitalización idiomática, EIB y autonomía.

A estas iniciativas pioneras nicaragüenses, desde hace al menos cinco años, otras y distintas voces indígenas nos han hecho oír sus demandas relativas a universidades propias o indígenas. Dos de los casos que han ameritado mayor discusión han sido los que surgieron en el seno de la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) y del CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca, Colombia). A estas voces iniciales en los últimos años se han añadido otras desde distintos países de la región, como Chile o Venezuela. En otros casos, la iniciativa, si bien pudo deberse a una demanda indígena inicial, fue tomada por el Estado, como ocurrió en el Perú (entre el 2000 y el 2006) y en México, a partir del año 2003.

## Universidades indígenas

En el caso colombiano, inicialmente el CRIC buscó alianzas con la Universidad del Cauca para llevar adelante un primer programa de licenciatura en pedagogía comunitaria, el cual, por requisito de la universidad,

debió denominarse como de licenciatura en etnoeducación. Lo cierto es que la Universidad del Cauca, en negociación con el CRIC, aceptó *legalizar* una experiencia autónoma que el CRIC ya había iniciado, lo que exigió no sólo la convalidación de algunos de los estudios previos realizados sino incluso la regularización de los procedimientos de admisión que la legislación universitaria regular colombiana exige (Lilia Trviño, comunicación personal). Luego de cinco años, unos treinta indígenas colombianos articulados a los procesos organizativos del CRIC y a su programa educativo autónomo que data ya de más de 35 años (cf. Bolaños y otros 2005) estaban ad portas de graduarse a fines del año 2006, luego de la sustentación de las tesis respectivas.

La naturaleza y duración de las negociaciones sostenidas entre la organización indígenas y la universidad, llevó a muchos directivos del CRIC a discutir sobre la posibilidad de abrir su propia universidad, apelando para ello a la Constitución Colombiana de 1991 que reconoce un conjunto de derechos indígenas y que además les otorga a los pueblos indígenas un régimen especial de administración y gestión (Libio Palechor, comunicación personal). Apelando a dicha disposición constitucional, el CRIC ha abierto su Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAII) y cuenta con unos doscientos estudiantes que cursan estudios de licenciatura en derecho mayor, o propio o consuetudinario como se diría en otros contextos; gestión gubernamental de territorios indígenas, y pedagogía comunitaria –volviendo con ello a la denominación originaria, pues conciben hoy la etnoeducación sólo como la oferta estatal para los indígenas. Los tres programas están académicamente a cargo tanto de profesionales indígenas como no-indígenas, pero la gestión de la UAII está bajo el control del CRIC y de sus autoridades y mayores (Ibíd.). Por lo demás, en la construcción curricular de tales programas se busca, en primer lugar, recuperar, sistematizar y fortalecer el conocimiento propio para, sobre esa base y en un segundo momento, relacionar y complementar los conocimientos y saberes indígenas con aquellos provenientes de una matriz occidental y positivista. Si bien en diversas oportunidades las autoridades del CRIC reiteran que los educandos indígenas que asisten a sus programas lo hacen por convicción y necesidad real de aportar a un desarrollo con

identidad y no para obtener certificados y títulos, resta por ver si cuando concluyan sus estudios los universitarios indígenas no le exigirán al CRIC el otorgamiento de la certificación correspondiente. La dirigencia del CRIC considera que, si tal momento llegare, no habrá más que reivindicar el carácter estatutario especial que la Constitución confiere a los pueblos indígenas colombianos, hecho que pondrá nuevamente en jaque, esta vez desde el ámbito de la educación superior, a la estructura organizativa y jurídica del Estado colombiano. Por esta vía es probable que los nasas, guambianos y yanaconas del CRIC reivindicarán el carácter nacional y público de su universidad, dado que se amparan en una disposición constitucional (Ibíd.).

La situación de las otras universidades indígenas en funcionamiento en la región es radicalmente distinta. Si bien la UAII del CRIC puede ser claramente catalogada como una universidad propia, indígena y comunitaria, el curso seguido por la Amawtay Wasi (Casa de la Sabiduría), de Ecuador, o la Universidad Mapuche, son otros. La discusión en Ecuador respecto a una universidad indígena es tal vez tan antigua como la nicaragüense, la colombiana o incluso la maya-guatemalteca en torno a una Universidad Maya. Sin embargo, y pese a la fuerza que llegó a alcanzar el movimiento indígena ecuatoriano, la reivindicación no fue por una universidad pública sino más bien de una universidad privada, pues temían que la posible asignación presupuestaria llegase con condicionamientos sobre su estructura y funcionamiento y sobre todo, en tanto, los indígenas ecuatorianos vinculaban la autonomía universitaria a la definición curricular sobre los contenidos a desarrollar. A diferencia de los indígenas colombianos, los ecuatorianos sí buscaron el reconocimiento oficial y luego de un largo proceso de negociación, el 2005 recibieron la autorización de funcionamiento del ente nacional responsable del funcionamiento del sistema universitario y en septiembre 2006 abrieron la inscripción para los primeros estudiantes. La Amawtay Wasi en su condición de universidad privada tiene propietarios y, por ello, se han generado distanciamientos entre el movimiento que la gestó y la institucionalidad alcanzada. Esta universidad, si bien se ha autodeclarada como indígena y como comunitaria y apela a la cosmovisión quichua, con-

voca también a interesados no-indígenas, en tanto también reivindica su condición de intercultural. Tiene planificado ofrecer carreras de pregrado en los niveles de técnico (dos años) tecnólogo (tres años) e ingeniero o licenciado (cinco años) en las especialidades de agroecología, arquitectura y planificación territorial y psicopedagogía intercultural plurilingüe.

En el caso chileno, la Universidad Mapuche es también de carácter privado y cuenta ya con aprobación oficial, aunque no ha abierto aún inscripciones. Pese a su nombre y a su ubicación, algunos dudan que esta universidad realmente se oriente hacia la recuperación y revitalización de los conocimientos, saberes y valores indígenas (Jaime Andrade, comunicación personal, julio 2006).

Otra iniciativa indígena de larga data es la de la Universidad Maya, cuyas discusiones iniciales tuvieron lugar en el propio marco de la suscripción de los Acuerdos de Paz de 1996. Este proyecto fue motivo de al menos dos estudios de factibilidad realizados en el marco de un apoyo especial que la UNESCO otorgó a esta iniciativa. Las discusiones en torno a la Universidad Maya han sido arduas y variadas y han tenido que ver tanto con la dimensión propiamente institucional como con la curricular y pedagógica. En cuanto a lo primero, y aun cuando en septiembre 2005 esta universidad fue oficialmente "inaugurada" por el mismo Presidente de Guatemala, no se ha resuelto su condición pública o privada, en tanto la Constitución guatemalteca sólo reconoce el carácter a nacional y pública a una solo universidad en todo el país: la Universidad de San Carlos. También en este ámbito existen problemas no resueltos como el de los órganos de gobierno universitario, dado que, a diferencia de lo que ocurre en las universidades convencionales, la maya tiene como órgano superior de gobierno a una Junta de Cargadores, emulando el sistema maya de organización social. En cuanto a los tipos de carrera que la Universidad Maya ha de ofrecer tampoco fue simple, en tanto se consideraba, por ejemplo, especialidades poco ortodoxas para el sistema universitario convencional, como la de sacerdocio maya. De cualquier modo, cabe al respecto destacar que sea en la Cátedra Indígena de la UII, como en las universidades indígenas en general la

espiritualidad indígena encuentra en estos nuevos espacios un ámbito de reposicionamiento y, en cierto modo, también de revitalización, dado el carácter holístico o integral que caracteriza al sistema de conocimientos indígenas.

## Universidades interculturales

Sólo en dos países, en el Perú y en México, estamos ante universidades definidas como interculturales, desde instancias gubernamentales. En el caso peruano, se trata de una rápida respuesta gubernamental que data del año 2000 pero que no pudo implementarse sino desde fines del año 2005. La Universidad Intercultural de la Amazonía Peruana funciona en los ex-predios del Instituto Lingüístico de Verano en Yarinacocha, Pucallpa, y ofrece por ahora sólo la carrera de educación intercultural bilingüe. En el caso mexicano, la proyección es más ambiciosa e incluye hasta diez nuevas universidades.

La Reforma Constitucional aprobada en México, en 2001, dio el contexto normativo y político para la creación de las universidades interculturales. El proyecto de creación de universidades interculturales corresponde al sexenio 2000-2006. Consiste en la creación de diez universidades interculturales para abatir la marginalidad indígena en la educación superior.

Ya en 1999 se había abierto una primera universidad indígena en Sinaloa, en la comunidad mayo-yoreme de Mochicahui, municipio de El Fuerte. Posteriormente se fundaron 7 universidades más en distintos estados del país. Al año 2003, según la SEP la matrícula de estas instituciones oscilaba entre 500 y 3000 estudiantes como máximo y se invertía entre 3 y 7 millones de pesos anuales en cada una de ellas.

La finalidad de las universidades interculturales mexicanas es atender a los grupos con menor acceso a la educación superior, de manera de (i) ofrecer opciones innovadoras de formación profesional (carreras) encaminadas predominantemente a atender los problemas de desarrollo de las comunidades indígenas; (ii) ofrecer una formación básica durante los dos primeros años de estudio que permita a

los estudiantes consolidar una formación teórico-metodológica que facilite su introducción a los estudios científicos; y (iii) enfatizar en el estudio y desarrollo de proyectos de investigación sobre las lenguas y las culturas indígenas, incluyendo en su diseño la perspectiva del enfoque intercultural. El enfoque educativo intercultural en la enseñanza superior incorporaría valores provenientes de la filosofía y las tradiciones indígenas, su simbolismo e historia.

Los lineamientos generales para diseñar el modelo de educación superior intercultural son, de modo resumido, responder a las demandas formativas de las etnias de México, adecuando esta formación a la resolución de problemas que aquejan a las comunidades indígenas y a su futuro desarrollo; e inducir un proceso de revaloración de las lenguas y las culturas indígenas y fortalecer la presencia de sus valores y sus tradiciones en la cultura nacional.

Las carreras ofrecidas por estas universidades son: (i) atención y promoción de la salud, atención educativa intercultural en todos los niveles, (ii) reordenamiento territorial, preservación del paisaje y vivienda comunitaria, (iii) desarrollo potencial de la economía familiar y comunitaria, (iv) economía ambiental, (v) potenciación del desarrollo económico comunitario, (vi) derechos humanos, (vii) gestión municipal y comunitaria, y (viii) promoción del desarrollo cultural.

## Balance político crítico

> Ir y volver al otro no es un problema intelectual, es un problema del corazón, claro que uno puede estudiar al otro; es más, es su deber hacerlo, pero comprenderlo es algo distinto; conocer la vida de los pueblos, hacer la pregunta necesaria que conduzca al saber, no sale del conocimiento de los científicos sino del corazón del hermano o la hermana.
>
> Abadio Green 1996

La revisión de las dos secciones anteriores nos permite constatar que, si bien durante las últimas dos décadas han surgido iniciativas importantes tanto por parte de los Estados como de las propias universidades y los

movimientos indígenas para atender necesidades de educación superior indígena, éstas no logran aún satisfacer las demandas que hoy plantean los líderes y organizaciones indígenas, pero también los intelectuales indígenas. Como se ha podido apreciar, las demandas indígenas trascienden el tema del acceso y nos sitúan ante un complejo escenario de reivindicaciones de índole tanto político como epistemológico, planos que desde la perspectiva indígena se encuentran estrechamente vinculados. A esta primera y básica constatación se añaden una serie de otras consideraciones que desarrollamos a continuación.

## La cuestión de la ciudadanía

El desplazamiento de demanda anotado en secciones anteriores de este documento nos coloca ante un escenario en el cual la universidad, y la educación superior, en general, son vistas actualmente por los indígenas como ámbitos de construcción o de reafirmación ciudadana. Creemos que a ello también se debe el afán indígena por acceder a la educación superior.

Pero, cuando la preocupación trasciende el mero acceso al sistema de educación superior y el disfrute de los bienes y beneficios individuales que éste ofrece a todo individuo y se relaciona educación superior con la multietnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo característicos de las sociedades latinoamericanas, la cuestión de la ciudadanía también se complejiza. En tales situaciones se llega paralelamente a cuestionar la ontología del conocimiento académico y desde el plano político entran también en juego posibilidades de construcción de nuevas y variadas formas de ciudadanía desde el propio ámbito de la educación superior. Las asociaciones de estudiantes indígenas en universidades de la región anotadas en acápites anteriores de este trabajo constituyen evidencias de que procesos como éstos están en juego y dan cuentan de cómo algunos universitarios pueden considerarse a la vez mixes y mexicanos, o aimaras y bolivianos o quichuas pero también ecuatorianos.

También es menester destacar que el avance de los indígenas en la educación terciara desata procesos interculturales que modifican el

escenario universitario. La educación superior ofrece un espacio sin igual para el redescubrimiento de su condición étnica diferenciada. Por su parte, la universidad tiene la responsabilidad de crear los espacios y las condiciones necesarios para estimular el debate sobre la interculturalidad y su relación con los derechos de la ciudadanía, en un contexto como el actual en el cual el propio concepto de ciudadanía se va redefiniendo en contextos en los que emergen globalmente nuevos temas y también condiciones como la de una sociedad más responsable con el medio ambiente y los recursos naturales, por ejemplo.

Lo que parece estar lejos aún de ocurrir es el replanteamiento desde el sector culturalmente hegemónico del actual estudiantado universitario de su condición étnica (mestizo, blanco, hispanohablante), en el marco de la sociedad multiétnica de la que forma parte. Por ello, una comprensión intercultural de la ciudadanía constituye aún un desafío sobre todo para las universidades públicas de la región.

Al parecer, son los indígenas quienes más están avanzando en este camino en tanto están logrando apropiarse del espacio universitario y hacer de él un ámbito de recuperación cultural e identitaria, cuestionando, por ende, el carácter universal hegemónico de la educación superior.

En la medida en que surgen programas o universidades desde los pueblos indígenas, estas iniciativas constituyen a la vez instrumentos que apuntalan la construcción de ciudadanías y sociedades indígenas, en tanto entran en juego tanto consideraciones individuales como colectivas.

En este contexto, la universidad latinoamericana se encuentra ante enormes desafíos epistemológicos y políticos, pues resulta aún insuficiente la reflexión y discusión universitaria respecto a problemáticas como las aquí señaladas que no logran, por lo general, trascender el ámbito de las ciencias sociales y políticas. Pero incluso desde estos ámbitos, si bien la mayoría de universidades públicas de la región reivindica su condición de autónomas, éstas no logran establecer vínculos entre este tipo de autonomía y aquella que hoy reclaman diversos colectivos indígenas.

## La diversidad de origen y de control político sobre la educación superior

El balance realizado también da cuenta de la diversidad de origen de las iniciativas de educación superior indígena en curso, así como de las notables diferencias existentes en cuanto al control político de las mismas. Vemos que la mayoría de los programas en ejecución fueron concebidos desde una perspectiva de arriba hacia abajo; es decir, se trata de experiencias pensadas, sea desde el Estado, desde las iglesias, desde las universidades o desde la cooperación internacional, *para* atender a la población indígena que busca acceder a la educación superior. Pocas son todavía las iniciativas organizadas **con** las organizaciones y líderes indígenas y menos aún las planteadas no sólo desde la demanda indígena sino también *desde* su propia visión.

Como se ha podido ver, la apropiación del espacio universitario que hoy plantean las organizaciones indígenas cuestiona el control político actual que se ejerce sobre estas instituciones y nos remite a un cuestionamiento del sistema de poder imperante. La reconstrucción política y social que los indígenas plantean para la sociedad multiétnica, a partir de la relectura de la diversidad históricamente inherente a nuestras sociedades, nos coloca ante un escenario nuevo e inusitado de una gestión institucional diferente, sea de las universidades en su conjunto o al menos de los programas que atienden a estudiantes indígenas. Desde la visión indígena estos programas deben ser objeto de co-gestión, de manera de permitir escuchar la voz indígena respecto de su diseño, ejecución y evaluación. Tales voces deben provenir tanto de los propios estudiantes que los programas atienden como de los líderes de las organizaciones, y también de los expertos indígenas que habitan en las comunidades indígenas.

## El énfasis en la cuestión del acceso

Persiste aún una preocupación centrada en facilitar el acceso a los estudiantes indígenas a la educación superior, incluso en aquellas regiones y países en los que la participación indígena en la educación

superior es de larga data –como son los casos de universidades públicas del Sur Andino Peruano (Ayacucho, Cuzco y Puno) y las universidades del occidente boliviano en general (sobre todo La Paz, Cochabamba, Potosí)[19], como también en México. La motivación indígena en cuanto a la educación superior trasciende este plano y tiene que ver tanto con la pertinencia cultural y la relevancia social de las carreras y especializaciones que las universidades ofrecen en y para los contextos indígenas, cuanto con la misma calidad del servicio educativo. Las propuestas de universidad indígena precisamente apuntan a la solución de carencias que los indígenas detectan en estos aspectos.

## La cuestión de la calidad y la insuficiente atención a la formación de los investigadores y profesores

En el caso de las UIC y UII, quedan por resolver una serie de temas que atañen a cualquier universidad en los tiempos actuales, pero que adquieren particular relevancia en las universidades mencionadas. Queremos destacar dos en particular.

En primer lugar, toda universidad está sujeta a requerimientos internos y externos de calidad. La discusión de la calidad académica y de sus criterios en instituciones de educación superior mencionadas plantea exigencias y dilemas particulares. Sería riesgoso plantearse un esquema simple de "acción afirmativa" que redunde en exigencias de menor nivel y calidad para las universidades indígenas y las universidades interculturales a las que se aplican a otras universidades; un tal proceso llevó al descrédito de gran número de programas de

19 Universidades como las señaladas han incorporado desde al menos los años 1970 a estudiantes de origen indígena que hablan un idioma originario. A ello se debe, por ejemplo, que fuese precisamente un grupo de universitarios de habla aimara y que se reivindicaban como tales que, en Bolivia, fundaron el movimiento katarista y que produjesen el Manifiesto de Tiwanaku que, hace casi cuarenta años, cuestionase el carácter colonial de la sociedad boliviana. Un estudio reciente realizado en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba arrojó que más del 80% de los estudiantes de psicología hablaba el quechua y se autoidentificaba como tal (Teresa Marzana, comunicación personal).

educación bilingüe en varios países, incluyendo los EE.UU. Se tendrá que buscar más bien criterios de otro tipo que partan de un principio de *calidad* que se defina por el grado en que los programas y métodos logren ser *apropiados* y *adecuados*, incluyendo la perspectiva indígena misma, para las necesidades específicas de los pueblos indígenas en lo temático, por un lado, y de las condiciones de estudio de la población estudiantil, por el otro.

En segundo lugar, queda por resolverse el problema del reclutamiento y la formación del personal docente y de investigación de las UII y UIC. Muchas veces se crean instituciones de este tipo sin contar con un cuerpo académico apropiado y suficiente. También en este caso las nuevas instituciones se enfrentan a desafíos comunes a cualquier universidad nueva. Es sabido que el éxito de una nueva institución educativa universitaria depende principalmente de la calidad, el alto nivel académico y la capacidad creativa de su equipo fundador. Por otro lado, las instituciones mencionadas requieren de un perfil muy específico de profesores-investigadores que debería combinar idealmente cualidades como el profundo conocimiento de las culturas y lenguas indígenas con una sólida formación y experiencia académicas. Lo más razonable será buscar la integración de equipos que en su conjunto exhiban y combinen los perfiles deseables incluyendo su composición interdisciplinaria e interétnica.

## La relación entre investigación y docencia

El punto anterior nos lleva al tema central de la relación entre investigación y docencia. Existe la tentación para las nuevas universidades de ceder a las presiones de la demanda de formación en carreras prioritarias, sin llegar primero a un punto de consolidación académica mínima. Si se limitaran a impartir docencia sin desarrollar simultáneamente o, de preferencia, con anterioridad, la investigación, difícilmente podrán cumplir con sus propósitos. Una perspectiva intercultural requiere de un fuerte componente de investigación que alimente la docencia, ya que la construcción misma de la interculturalidad, en su especificidad concreta, constituye un programa prioritario de investigación. De

cualquier modo se trata de asegurar una adecuada articulación entre investigación y docencia, asegurando que todo proceso formativo incluya el estudio en terreno y que la investigación se conciba también como un espacio privilegiado de aprendizaje. Por esta razón, para las universidades interculturales de México, por ejemplo, se propone como eje articulador y primera unidad la creación de un Centro de Investigación sobre Lengua y Cultura cuyas actividades deberán influir en todas las demás (Schmelkes 2004: 388).

En esta relación entre investigación y docencia falta aún mayor reflexión respecto del papel que los movimientos indígenas y la propia agenda política indígena cumplen en el ámbito de la investigación, sobre todo en cuanto a la forma en la que estos actores y procesos orientan los proyectos de investigación, sus temas y metodologías. Es decir, falta aún mayor reflexión respecto del rol social y político de la investigación en un contexto de emergencia e indiscutible presencia política indígena como el actual.

## La oferta limitada de especialidades

Aunque las nuevas universidades indígenas y las universidades interculturales han realizado un esfuerzo importante para definir como prioritarias las carreras que atienden necesidades esenciales de la población indígena, quedan aún por atender otras necesidades igualmente importantes para los líderes y las organizaciones indígenas. En las respuestas hasta ahora ofrecidas destacan los campos de la pedagogía, de la lengua y la cultura, del derecho indígena (antropología y defensoría jurídica), del desarrollo sustentable o sostenible (agronomía, ecología), de la gestión del desarrollo y de la medicina tradicional. Esta nueva oferta intenta ser interdisciplinaria en sí misma, así como representar y activar de manera privilegiada los enfoques, los saberes y las cosmovisiones de los pueblos originarios. Hay que mencionar, sin embargo, la necesidad que estas universidades se propongan abarcar otras disciplinas entre las que desatacan diversas ramas de la ingeniería, la tecnología, como también de las ciencias sociales, económicas y humanas.

Para ello será necesario asegurar una interlocución adecuada entre universidad, líderes y organizaciones indígenas de manera que la creación de nuevas y más carreras y campos de especialización responda a las necesidades y a las perspectivas indígenas, así como al avance político del movimiento indígena. También habrá que replantearse la forma actual en la que están estructuradas las disciplinas y profundizar más en la reflexión y atención interdisciplinarias a problemáticas indígenas, como es el caso por ejemplo de la seguridad y soberanía alimentarias o de los diversos temas implicados en la propuesta indígena de desarrollo con identidad.

## El involucramiento de intelectuales indígenas

En el cuestionamiento epistemológico y político en curso, las universidades se encuentran ante el desafío no sólo de tomar en cuenta elementos del conocimiento indígena en sus planes de formación, sino también de considerar un nivel de participación significativo en la docencia de intelectuales tradicionales indígenas –o sabios indígenas, como generalmente se les llama. Algunos programas en ejecución han intentado hacerlo convocando a expertos indígenas en aspectos de lengua y cultura indígena y dándoles un espacio formal en el desarrollo de actividades académicas, por lo general, compartidas con un profesional no indígena, como ocurre en el FORMABIAP, en la URACCAN y en el PROEIB Andes. La fórmula de la Cátedra Indígena Itinerante de la UII constituye también una estrategia para dar presencia y voz al conocimiento y la sabiduría indígenas en la educación superior. Obviamente, son las universidades indígenas en ejecución las que mayor reflexión han prestado al tema y las que han de contribuir con soluciones adecuadas a tan delicada cuestión.

Lo que este tipo de demanda y de solución ponen en la mesa de discusión va más allá de una mera participación indígena en el desarrollo de los programas universitarios dirigidos a ellos, pues, en rigor, orientan la discusión hacia el plano epistemológico y buscan poner en vigencia el diálogo de saberes que organizaciones como la UNESCO han buscado instaurar. Este, sin embargo, es uno de

los aspectos más difíciles de poner en marcha por la naturaleza del quehacer universitario convencional y por la vigencia de requisitos de acreditación de conocimientos y títulos oficiales.

## La necesidad de sistematización del conocimiento indígena

Propiciar el llamado diálogo de saberes y a la vez potenciar el conocimiento indígena exige emprender una tarea sólo parcialmente atendida: la sistematización de las prácticas y saberes indígenas y su construcción académica como conocimiento válido y de referencia no sólo para indígenas sino para la sociedad en su conjunto. Si bien disciplinas como la antropología o etnología, la lingüística y la historia se han aproximado al conocimiento indígena, lo han hecho tradicionalmente desde su propia lógica y desde una visión positivista de la realidad y del conocimiento; redujeron la participación indígena a la condición de proveedores de información que el profesional analizaba. Lo que cabe hacer hoy es recuperar y sistematizar los conocimientos, pero desde una mirada diferente y con la activa participación de intelectuales y estudiantes indígenas que contribuyan al descentramiento epistemológico de los académicos no-indígenas.

Lo que aquí planteamos supone más un tema de agenda que de realización todavía, pues son aún escasos los esfuerzos en este sentido. La responsabilidad respecto de la recuperación y sistematización del conocimiento indígena trasciende el ámbito de los programas *para*, *con* y *desde* los indígenas, pues, en verdad, atañe a todo centro de educación superior y a la academia en general. Como dicen algunos líderes indígenas al abordar este tipo de discusiones, los conocimientos indígenas pueden contribuir a la solución de algunos problemas que confronta la sociedad contemporánea y, en tanto patrimonio de la humanidad, deben formar parte del así llamado conocimiento universal (Abadio Green, comunicación personal).

El avance de la educación intercultural bilingüe en América Latina, por lo demás, requiere de insumos como los aquí señalados. Por ello, la sistematización del conocimiento indígena ha de contribuir al replanteamiento de los currículos vigentes que exige el planteamiento

de interculturalidad para todos que la legislación educativa hoy postula a través del continente.

## La relación universidad – comunidad o pueblo indígena

Las nuevas IES se instalaron o se instalarán estratégicamente en zonas de alta densidad de población indígena. A diferencia de muchas universidades tradicionales, sin embargo, tienen como objetivo importante la vinculación de las actividades de investigación y docencia con la comunidad circundante, para atender de manera eficiente sus problemas y necesidades en áreas de competencia de la universidad. Esta vinculación y compromiso requieren establecer una relación estrecha para crear lazos de confianza mutua, como también la integración de estas actividades a la planificación curricular. Esta vinculación contribuye además a una mejor articulación entre investigación y docencia.

## La escasa preocupación por la interculturalización de las universidades

Por lo general, las actividades académicas en torno a temáticas indígenas y con población indígena se desarrollan en programas específicos o en instituciones propias (UII, UIC). En ambos casos, existe el peligro que éstas se aíslen y que se produzcan nuevos ghettos para indígenas. El objetivo intercultural sólo se logrará si la sociedad no indígena participa activamente en un acercamiento y diálogo entre culturas. En el caso de las universidades, este proceso debe incluir (i) una extensa interculturalización del conjunto de actividades de docencia e investigación en todas las disciplinas; (ii) la coordinación entre las investigaciones en materia de pueblos indígenas, como también con programas docentes específicos para la población indígena; (iii) por último, la atención, visibilización y apoyo a la coordinación entre miembros de los pueblos indígenas que estudian en las universidades.

En este campo, el "Programa Universitario México: Nación Multicultural" de la UNAM en México, juega un papel de vanguar-

dia en todo el continente latinoamericano, ya que no existe ningún programa comparable hasta la fecha en otras universidades.

Desde su creación, en diciembre de 2004, este programa realiza una intensa actividad docente en más de una decena de escuelas y facultades de la UNAM, en donde imparte la materia "México, nación multicultural", cursada a diciembre de 2006 por casi 6,000 alumnos. Cuenta también con un programa de Becas para Estudiantes Indígenas, del que son beneficiarios 150 alumnos de más de 30 carreras de la universidad mexicana.

Entre los objetivos declarados en su Acuerdo de creación, destacan: "I. Vincular los esfuerzos intelectuales, metodológicos y técnicos de las personas y grupos que trabajan temas relacionados con la composición multicultural indígena de la nación mexicana, dentro y fuera de la UNAM."

El PUMC despliega también un vasto programa editorial, incluido en él una serie de textos preparados por reconocidos intelectuales indígenas de México y América Latina.

Como otros programas de la UNAM, el PUMC diversifica sus actividades en investigación, docencia, difusión y vinculación interinstitucional. En el primer campo destaca su acuerdo con 25 líderes indígenas del continente americano, autores de la *Declaración de Tepoztlán* y firmantes con el rector de la UNAM del "Pacto del Pedregal", para elaborar el *Informe de evaluación del Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo 1995-2004*, y dar seguimiento al *Segundo Decenio* 2005-2014 proclamado por la ONU. Asimismo, el estudio de temas asociados a la presencia de las poblaciones africanas y afrodescendientes en México, y a la migración histórica y actual de otras colectividades que animan la diversidad cultural mexicana. Es evidente su interés por asociar las actividades universitarias con propuestas de desarrollo económico, social, lingüístico y cultural de pueblos y organizaciones indígenas de México.

Aunque valora y promueve los esfuerzos para la creación de universidades indígenas, enfatiza la importancia de introducir la perspectiva intercultural en el conjunto de las universidades públicas de América Latina y el Caribe.

## El financiamiento de la educación superior indígena

El balance realizado da cuenta que, con honrosas excepciones entre las que destaca la voluntad del gobierno mexicano, la mayoría de programas de educación superior indígena, incluidos aquellos gestados desde y por las propias organizaciones indígenas, reposan y dependen fuertemente del apoyo de la cooperación internacional. Son contados todavía los casos de las universidades públicas que, apelando a sus propios recursos presupuestarios, organizan programas especiales para estudiantes indígenas; cabe también preguntarse por la motivación real de algunas universidades privadas cuando se involucran en la ejecución de programas de esta índole.

Siendo que la cuestión de la educación superior indígena está estrechamente vinculada a una construcción diferente y alternativa de ciudadanía, el Estado tiene ante sí una seria responsabilidad. Si no la asume, estaría contribuyendo a construir una imagen del indígena como ciudadano de segunda clase cuya educación está a expensas de lo que la cooperación internacional desea o puede hacer. Pero, además, si el desafío es aún mayor y va por la vía de la interculturalización de toda la educación superior, la responsabilidad de los Estados latinoamericanos es todavía más grande. En rigor, se trata de poner en vigencia los nuevos preceptos constitucionales de las últimas dos décadas que reconocieron y asumieron el carácter pluricultural de sus sociedades. Que las reformas constitucionales no se queden en el papel, exige del Estado mayores niveles de inversión tendientes tanto a asegurar un mayor acceso indígena a una educación superior pertinente y de calidad, cuanto también la forja de una actitud y vocación interculturales de todos los educandos del nivel de educación superior.

## Cierre provisional

Al cabo de esta revisión, queda en pie para la discusión la gran pregunta sobre cómo proseguir en la construcción de una mejor relación entre pueblos indígenas y educación superior. No cabe duda que las

propuestas de universidad indígena elaboradas en la última década son producto de la insatisfacción indígena con el carácter por lo general aún vigente que tiene la educación superior en América Latina. Como hemos visto, si bien son encomiables los esfuerzos por asegurar un mayor acceso indígena a la universidad, son todavía embrionarios aquellos dirigidos a acompañar académica y afectivamente esa inserción. Menores aún son las iniciativas dirigidas a repensar el currículo y los planes de estudio de la educación superior, en aras de una mayor pertinencia cultural de la misma. Esta situación nos lleva a la disyuntiva de si debemos empujar el debate al interior de la universidad sobre su interculturalización, habida cuenta de la naturaleza multiétnica que caracteriza a América Latina, o si debiéramos apoyar los esfuerzos de organizaciones y líderes indígenas por constituir sus propias casas de estudios superiores. De lo que no cabe duda es que la urgencia de construir una América Latina intercultural nos lleva a plantear soluciones que no excluyan ni a unos ni a otros sino que más bien convoquen y comprometan al conjunto de la sociedad latinoamericana en la construcción de un nuevo sentido de democracia.

Como lo señalamos al inicio de este documento, no hay relación de sinonimia entre interculturalidad y mundo indígena, por lo que es menester también documentar y estudiar la problemática de la educación superior entre la población afroamericana o afrodescendiente. Estamos convencidos que más son los paralelos que las diferencias, en tanto también es posible y deseable interpelar a la universidad latinoamericana desde esa óptica. Por lo demás, y si bien aquí hemos priorizado lo indígena por la gran deuda histórica que tenemos con los originarios de nuestro continente, es menester reconocer que un proyecto de educación intercultural no se puede restringir al establecimiento de nuevos modos de relacionamiento entre la población indígena y los sectores hegemónicos de nuestras sociedades.

El reconocimiento de la multiculturalidad que nos caracteriza no implica trabajar en compartimentos estancos, sino más bien generar espacios de intersección y cruce permanente entre tradiciones culturales y sistemas de conocimientos que se entrecruzan entre amplios sectores de nuestra población, particularmente entre los indígenas,

sus descendientes y de muchos de quienes constituyen los sectores populares de nuestros países. Entre otros han sido los propios líderes y organizaciones indígenas quienes han puesto en evidencia que los espacios interculturales constituyen una alternativa desde la cual podríamos imaginar nuevos sistemas de educación y, en rigor, también nuevas formas de vida. Esto exige del sistema universitario y de la educación superior en general una apertura ante los nuevos conocimientos, para hacerse de ellos y enriquecer la formación de todos los estudiantes, sean ellos indígenas o no.

La apertura universitaria hacia el conocimiento y los saberes indígenas, por lo demás, puede contribuir a reforzar su condición de institución nacional, en un momento en el cual la universidad pública lucha por no ser privatizada, tanto en términos económicos como en términos epistemológicos. La educación superior como bien público debe por ello incluir necesariamente a todo ese amplio sector que históricamente y por razones diversas no fue de su incumbencia.

Aunque no es éste el lugar para hacerlo, existe también la necesidad de establecer un claro deslinde conceptual entre la noción de interculturalidad, nacida y utilizada en Sudamérica desde los años setenta con la de multiculturalismo que nos llegó más bien del hemisferio norte a la luz del pensamiento liberal contemporáneo. La discusión es importante, pues la génesis de tales conceptos está estrechamente ligada a al historia de los pueblos en los cuales éstos se han desarrollado y, en el caso latinoamericano en particular, a la lucha y reivindicación indígena en claro cuestionamiento al carácter uniforme y homogéneo que ha asumido el Estado-nación.

Este debate debe necesariamente incluir las posibilidades reales que un proyecto de interculturalización de las sociedades latinoamericanas tiene en un momento en el cual se acentúan las desigualdades entre ricos y pobres pero también entre indígenas y no-indígenas como resultado de un modelo económico adverso.

Finalmente y como se ha puesto aquí en evidencia, a menudo la lucha indígena por el acceso a la educación superior tiene que ver con un deseo expreso de redefinir la ciudadanía en un nuevo contexto sociohistórico en la cual la pugna por la disputa del poder es evidente.

## Referencias bibliográficas

Aguirre-Beltrán, G.
1973 *Teoría y práctica de la educación indígena*. México D.F.: SEPSETENTAS.
Albó, X.
1991 El retorno del indio. *Revista Andina*. 9/18, 299-345.
Banco Interamericano de Desarrollo. Unidad de Pueblos Indígenas y Desarrollo Comunitario
2006 *Estrategia para el desarrollo indígena*. Washington, D.C.: BID.
Bolaños, G.: Ramos, A., Rappaport J., y Miñana, C.
2004 *¿Qué pasaría si la escuela....? Treinta años de construcción educativa*. Popayán, Colombia: Consejo Regional Indigena del Cauca.
Bonfil Batalla, G.
1987 "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos". *Papeles de la Casa Chata* 2(3). (México, D.F.) 23-43.
CIESI
2005 *I Conferencia Internacional sobre Ensino Superior Indigena. Construindo novos paradigmas na Educaçao*. *Anais*. Barra do Bugres, Mato Grosso, Brasil: Universidad do Mato Grosso.
Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO
1997 *Nuestra diversidad creativa*. Madrid: Fundación Santa María - UNESCO.
CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNCMB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA
2004 *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. La Paz, Bolivia: GIG.
Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM)
1998 *Análisis del proceso de paz desde la perspectiva indígena*. Guatemala: Editorial Maya Nojib'sa.
Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM)
2004 *Uxe'al Ub'antajik le Mayab' Tijonik. Marco filosófico de la Educación Maya, Maya Na'oj*. Guatemala: CNEM.

Cuenca, R.; N. Nucinkis y V. Zavala (comps.)
2007 *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: GTZ, Inwent, Ediciones Morata.

Cunningham, M.
2006 Cátedra Indígena Itinerante de la Universidad Indígena Intercultural. Propuesta Programática. Mimeo.

Díaz-Polanco, H.
2006 *Elogio de la diversidad, multiculturalismo y etnofagia*, México: Siglo XXI.

Dietz, G.
2003 *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. México, D.F. :CIESAS, Universidad de Granada.

FORMABIAP (Programa de Formación de Maestros Bilingües).
1997 *Lineamientos curriculares de formación magisterial. Especialidad de educación primaria intercultural bilingüe*. Iquitos: ISP-Loreto, AIDESEP, PFMB.

Hall, G. y H. Patrinos
2005 *Indigenous peoples, poverty and human development in Latin America*, 1994-2004. Washington, DC. World Bank.

Hernández, A.
2007 "La formación docente para la educación intercultural y bilingüe en Chile". En R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zavala (comps.). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata.

Kymlicka, W.
2002 *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
2003 "Estados multiculturales y ciudadanos interculturales". En R. Zariquiey. *Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía política y educación. Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: Pontifica Universidad Católica del Perú, Ministerio de Educación, GTZ. 47-69.

Lander, E. (comp.)
2000 *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO / UNESCO.

López, L.E.
2004a "Educación superior e interculturalidad. El caso de la formación docente". En E. Vílchez, S. Valdez y M. Rosales (eds.) *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*. Lima: UNMSM. 17-34.
2004b *Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina*. Panamá: TACRO UNICEF.
López, L.E. e I. Sichra
2004 "La educación en áreas indígenas de América Latina; Balance y perspectivas". En I. Hernaiz (org). *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. 121-149.
Menchú, R.
1998 "La interculturalidad como utopía". *Pentukun 8*. (Temuco, Chile) 11-14.
Mignolo, W.
2000 *Local Histories / Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
Moya, R.
1998 "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación* No. 17. 105-187. (Madrid).
2003 Proyecto: Universidad Indígena Intercultural UII, La Paz: Fondo Indígena y Universidades de América Latina y El Caribe
Moya, R. y A. Moya
2005 "Interculturalidad y formación de maestros en Ecuador". En: PINSEIB-Ministerio de Educación de Bolivia. *Formación docente y educación intercultural bilingüe en América Latina*. CD.
Pancho, A.; G. Bolaños, S. Manios, A.J. Chavaco, J. Viluche, M. Sisco, R. Poto, A. Balbuena y W. Maca
2005 *Educación superior indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza*. Cali, Colombia: UNESCO-IESALC, ASCUN, CRIC, ONIC, Ministerio de Educación Nacional.
Postero, N.G. y L. Zamosc (eds.)
2004 The *Struggle for Indigenous Rights in Latin America. Brighton y Portland, y Sussex: Academic Press.*

Prada, F. & L.E. López
2005 "Educación superior y descentralización epistemológica". En: CIESI, *I Conferencia Internacional sobre Ensino Superior Indigena. Construindo novos paradigmas na Educaçao*. Anais, Barra do Bugres, Mato Grosso, Brasil: Universidad do Mato Grosso.

Quijano, A.
1997 "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina". En: *Anuario Mariateguista*, IX/9. 113-121. (Lima)

Saavedra, J. L. (comp.)
2007 *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB.

Schmelkes, S.
2004 "Proyecto Universidad Intercultural Bilingüe. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe", En Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (ed.) *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*. México, D. F.: IESALC – SEP, 379-393.

Stoll, D.
1985 *¿Pescadores de hombres o fundadores de un imperio? El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*. Traducción de Flica Barclay. Quito: DESCO, AIDESEP, CINEP, Cultural Survival Inc. y Ediciones Abya-Yala.

Temple, D.
1989 *Estructura comunitaria y reciprocidad*. La Paz: HISBOL.
2003 *Teoría de la reciprocidad*. La Paz: PADEP-GTZ.

Ticona, E. (comp.)
2004 *Los Andes desde los Andes. Aymaranakana, qhichwanakana yatxatapiwa, lup'iwa*. La Paz: Ediciones Yachaywasi.

Tubino, F.
2003a "Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico". En Biblioteca virtual RIDEI: www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf,. Consulta 10.08.09.
2003b "Comentarios a la conferencia de Will Kymlicka". En R. Zariquiey. *Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía política y*

*educación. Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: Pontifica Universidad Católica del Perú, Ministerio de Educación, GTZ. 72-79.

Varese, S.

1987 "La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco del desarrollo nacional autónomo". En M. Zúñiga, J. Ansión y L. Cueva (eds.) *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC / III. 169-192.

World Bank

2007 Project Appraisal Document on a Proposed Loan in the Amount of US$ 80.0 Million to the Republic of Guatemala for an Education Quality and Secondary School Project. Mimeo.

# La educación superior indígena y el movimiento indígena en Guatemala

*Demetrio Cojtí Cuxil*[1]

## Introducción

Guatemala es una república "soberana" que se independizó de la metrópoli española en 1821. Está conformada por cuatro pueblos de origen civilizatorio diferente: el criollo–ladino, de origen europeo, el maya autóctono, el xinca, también autóctono pero de raíz no maya y, el pueblo garífuna, de origen indígena-caribe y afrocaribeño. La densidad demográfica de los pueblos indígenas totaliza alrededor de 60% de la población total del país, la cual asciende a 12 millones. El pueblo maya es el pueblo indígena mayoritario y está conformado por 22 comunidades lingüísticas o "grupos étnicos".

El ordenamiento étnico vigente en Guatemala ha sido y es el colonialismo interno, basado en la autoridad legítima del pueblo

---

1 Demetrio Cojtí Cuxil fue Viceministro de Educación durante el período 2000 –2004 en Guatemala e Investigador Social en el Instituto de Estudios Interétnicos de la Universidad de San Carlos - USAC en el 2004. Actualmente es consultor en temas de multiculturalidad en programas y proyectos relacionados con Derechos de los Pueblos Indígenas. Esté artículo fue publicado en inglés, en "Indigenous Peoples: Self-Determination, Knowledge, Indigeneity", Editado por Henry Minde, Eburon Academia Publishers, The Netherlands, 2008. 313 –330.

criollo-ladino que gobierna a los tres pueblos indígenas. Esto equivale a decir que éstos últimos no gozan de los derechos mínimos de autogobierno ni de los derechos de representación correspondientes a su carácter de pueblos. Son objeto de políticas públicas de asimilación y de integración hacia "la cultura nacional", pues el Estado colonial de los dirigentes criollos y ladinos del país, independientemente del tipo de sistema político que impere (autoritarismo, feudalismo, democracia), busca construir una nación monolingüe, monoétnica y monocultural.

La estratificación social por pueblos y grupos étnicos de acuerdo a aproximaciones de Torres-Rivas (2005) indica que la gran mayoría de indígenas vive en situaciones de pobreza y de pobreza extrema:

- El 70,9% del total de gente extremadamente pobre del país es indígena.
- El 48,5% del total de pobres del país es indígena.
- Sólo el 20,5% de toda la clase media baja del país es indígena.
- Sólo el 6.8% de de toda la clase media es indígena, y sólo el 2.7% de la clase alta del país es indígena.

El objetivo del presente artículo es abordar elementos de la relación entre la formación universitaria indígena y el Movimiento Maya. Para ello, el punto 2 aborda algunas deficiencias y barreras del presente sistema de educación superior para los indígenas del país, recurriendo básicamente a datos suministrados por estudios realizados por el suscrito y por IESALC–UNESCO sobre el tema. Entre los estudios previos sobre el tema están: "Los mayas en las universidades guatemaltecas coloniales", publicado en 1995, y "Políticas públicas para la educación superior de los pueblos indígenas: el panorama en Guatemala", publicado por UNESCO en 2003. El numeral 3 aborda algunas de las características del Movimiento Maya guatemalteco recurriendo principalmente a datos proveídos por un estudio realizado para el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en el 2005, titulado "Diversidad étnico-cultural y ciudadanía: Organizaciones indígenas pro reivin-

dicaciones étnico-culturales[2]". Finalmente el punto 4 presentará consideraciones sobre la relación entre educación superior indígena y Movimiento Maya.

## La educación superior para pueblos indígenas

### La política pública en educación superior para pueblos indígenas

#### La predominante política desfavorable "legal y de hecho"

En Guatemala, la Universidad de San Carlos (USAC) es la autoridad en materia de educación superior. Es la universidad pública estatal para los cuatro pueblos del país. La Constitución Política de Guatemala, en su sección referente a las universidades establece en el artículo 82 que la USAC es autónoma. Tiene el carácter de "*única universidad estatal*" y tiene la función de dirigir, organizar y desarrollar la educación superior del Estado y la educación profesional universitaria estatal para la solución de los problemas nacionales y el desarrollo del país. El efecto directo de esta disposición constitucional que otorga el monopolio de la educación pública superior a la USAC es la imposibilidad de crear la Universidad Maya, que estipulan los Acuerdos de Paz de 1995 y 1996.

La Constitución establece también, en el artículo 87, que solamente serán reconocidos en Guatemala los grados, títulos y diplomas otorgados por las universidades debidamente autorizadas para funcionar en el país y que la USAC es la única facultada para resolver la incorporación de profesionales egresados de universidades extranjeras. Esto hace que los títulos que otorgan o avalan ciertas universidades extranjeras, como apoyo a los pueblos indígenas, pueden o

2 Los datos de los estudios previos han sido actualizados de acuerdo a los avances del conocimiento y a los cambios en la realidad, para mayor precisión del lector.

no ser reconocidos, y que, por ende, sus egresados no puedan ejercer su profesión, al menos en las instituciones donde se requiere dicha titulación nacional.

El artículo 86 establece que el Consejo de Enseñanza Privada tiene la función de autorizar la creación de nuevas universidades. Este Concejo está integrado por un delegado de la USAC, dos delegados de las universidades privadas y un delegado electo por los presidentes de los colegios profesionales. Los pueblos indígenas no tienen representación ni participación en dicho concejo, dando lugar a una orientación asimilacionista de las universidades existentes.

De la anterior legislación se colige que, para realizar estudios universitarios, los indígenas deben utilizar los mecanismos y posibilidades existentes para todos los ciudadanos: la universidad estatal y las universidades privadas. Ciertamente, la Constitución reconoce la existencia de pueblos y comunidades indígenas en el país (Artículo 66) y la obligación del Estado de reconocer y promover su cultura y civilización, pero aún falta definir los mecanismos para realizarlos, además que en el país, la legislación favorable a los indígenas por lo general permanece incumplida. Por ello, las universidades no hacen distinción entre ciudadanos ladinos e indígenas, no reconocen las diferencias culturales ni las desigualdades sociales entre sus respectivos pueblos. Este tratamiento, desde el punto de vista étnico, toma a los indígenas como si fueran ladinos, y las universidades privadas, asumen a los indígenas como si fueran de clase media y pudiente.

Las universidades, a pesar de su autonomía y de ser centros del pensamiento crítico, reflejan y reproducen el ladino-centrismo y no han podido salir del proyecto de nación monocultural y monolingüe, aplicando soluciones asimilacionistas y segregacionistas para los pueblos indígenas. También reflejan y reproducen la ideología liberal, que sólo reconoce la existencia de individuos y no de pueblos. Sus extensiones universitarias ladinizantes, en la provincia y municipios indígenas, son una prueba de que no han podido adaptarse a la diversidad de culturas presentes en las distintas regiones guatemaltecas.

Uno de los resultados e instrumentos de esta visión y práctica monoétnica o ladino-centrista es la invisibilización estadística de los

indígenas. En las universidades no se lleva registro estadístico de los estudiantes indígenas "para no discriminarlos". Por ello, no se puede establecer o detectar la cantidad de indígenas matriculados en cada facultad o carrera, ni en cada universidad. Los pocos estudios que se han realizado en este sentido han tenido en cuenta la tenencia de apellidos indígenas, pero por la realidad colonial y los mestizajes, no todos los indígenas tienen apellidos mayas.

Otro de los resultados de la educación superior ladinocentrista es que no hay programas de acción afirmativa o de equidad para indígenas[3]. La universidad estatal tiene un programa de becas, pero no hay un porcentaje de éstas que se dedique a favorecer a estudiantes indígenas para compensar la desventaja numérica y social de los indígenas en cuanto a profesionales universitarios.

Un tercer resultado de esta política es que, en la mayor parte de las universidades, facultades y carreras se omite el estudio de los indígenas y de lo indígena. En arquitectura no se enseña arquitectura maya, en medicina no se enseña medicina maya. En las áreas comunes o áreas de conocimientos generales, no se estudia o apenas se estudia la diversidad étnica del país. Y en algunas cátedras, carreras y facultades, cuando se aborda el estudio de los pueblos indígenas, se enaltece la civilización maya del período clásico, pero se descalifica o ignora la actual cultura indígena. Por ello, todavía continúa la tendencia a dar la espalda y a combatir la multiculturalidad del país. Sus egresados se gradúan, desconociendo la realidad étnica del país y, a menudo, creyendo y practicando grados de discriminación contra los pueblos indígenas y aplicando soluciones desfavorables para éstos, tales como la asimilación o la segregación.

Sin embargo, hay un hecho excepcional y positivo que se ha producido tras la firma de los Acuerdos de Paz: la multiplicación de programas temporales o permanentes de estudios superiores re-

3 Programas de Acción Afirmativa y/o de Equidad para Indígenas, Reconocen la historia de exclusión en el campo social, económico y político de los Pueblos Indígenas y crean políticas que ofrecen eliminar barreras para que este grupo pueda obtener una educación superior.

lacionados con la temática indígena: carreras a nivel de diplomado, carreras técnicas, licenciaturas y hasta maestrías. Antes de la vigencia de los Acuerdos de Paz, contadas universidades habían creado carreras sobre temática indígena como la de lingüística maya. Después de su vigencia, más universidades y facultades crearon carreras en uno u otro campo de la vida indígena. Inclusive en la universidad estatal existen algunos diplomados en temas indígenas: derecho indígena, aval para institutos tecnológicos mayas, etc.

Estos cambios académicos son positivos, pero, en algunos casos, por ser temporales o dependientes de demandas externas, pueden ser vistos como "incrustaciones" en los currículos universitarios, pues no son el reflejo de una política general seguida por las universidades o facultades. Son programas que no han irradiado en su entorno universitario ni han generado la multiculturalización de sus respectivas facultades y universidades. Algunas de estas carreras existen porque hay demanda de profesionales indígenas, tanto de parte de entidades estatales como de agencias de cooperación que requieren tal educación, de lo contrario, éstas cerrarían.

## La incipiente política favorable "de hecho".

Sin embargo, el hecho de que no pueda crearse una universidad indígena y que los indígenas no puedan ser apoyados con políticas de acceso de tipo "acción afirmativa", ni tratados como pueblos con cultura propia por el sistema de educación superior, no quiere decir que no se les pueda proveer de ésta. Existe una incipiente política favorable "de hecho".

Varias modalidades de apoyo a la educación superior de los indígenas han brotado, las cuales se han generado en el marco de la legalidad existente y utilizan los resquicios de autonomía y márgenes de maniobra de que gozan las universidades extranjeras, las universidades nacionales, las organizaciones no gubernamentales (ONG), los cooperantes y los organismos bilaterales y multilaterales. Ellos son los que, implementando una especie de acción afirmativa en favor de los indígenas, han concretado o estimulado programas de becas totales o parciales, o bien generado carreras de temática indígena.

Algunos de estos programas han conciliado con la legislación, que desconoce los títulos otorgados por universidades extranjeras, certificando dichos estudios, de alguna manera, por las universidades nacionales o centroamericanas. Otros han ignorado esta prohibición, dejando a los estudiantes correr el riesgo de no ser contratados por algún empleador legalista. Después de todo, sólo cierto tipo de empleadores exigen títulos certificados y reconocidos en el país. Además, gran parte prefiere títulos extranjeros por tener, supuestamente, mayor calidad y credibilidad que los títulos nacionales.

Estas entidades o personas, si no son las financiadoras, son las mediadoras o canalizadoras del apoyo financiero, o bien son certificadoras de los estudios que realizan los indígenas.

En cuanto a la cobertura de estos de estas últimas modalidades incipientes, puede decirse que son marginales o embrionarias pues la mayor parte de los estudiantes universitarios mayas asisten "por cuenta propia" (trabajo personal, familiar) a las universidades. Es decir, no cuentan con el apoyo de estas modalidades compensatorias.

Algo que ha impedido una mayor elegibilidad de los mayas para hacer estudios en el extranjero ha sido la falta de dominio del inglés, lo cual también es válido para los no indígenas, aunque en menor grado. En el país, la existencia de becas para realizar estudios en el extranjero es poco conocida, y luego, su obtención está condicionada, a menudo, al dominio del idioma extranjero.

Por otro lado, los mecanismos de bloqueo y eliminación de los programas de acción afirmativa a favor de los indígenas están activos, por lo que casi nunca dichos programas favorecen exclusivamente a los indígenas. Tres argumentos son utilizados para evitar "la igualación de los indígenas con los ladinos", en materia de estudios superiores: la necesidad de no caer en el "racismo al revés" contra los ladinos por lo que no deben ser excluidos, el que toda la población guatemalteca está marginada de la educación superior por lo que no se justifican privilegios para los indígenas, o bien, el que todos los indígenas ya están en iguales condiciones que los ladinos, por lo que tampoco se justifican programas específicos para ellos. Por ello, algunos de estos programas empezaron como acción afirmativa para favorecer

a los indígenas con la educación superior, pero, por las presiones no indígenas, terminaron favoreciendo más a los no indígenas.

**Cuadro 1**
**Modalidades de apoyo a la educación superior indígena**

| Entidad interesada o financiadora | Entidad ejecutora | Tipo de apoyo o titulaciones apoyadas | Beneficiarios |
|---|---|---|---|
| Entidades públicas: MINEDUC, MICUDE, etc. | Universidades nacionales: URL, UMG, UVG | Diplomados para técnicos y docentes en temas Indígenas: | Predominantemente indígenas |
| Universidades extranjeras-no Indígenas: UAM, Paris VIII, Tromso, etc. | Unidades académicas de universidades extranjeras y ONGs indígenas y no indígenas | Maestrías en Desarrollo Sostenible, Antropología, Estudios Indígenas o Becas para estudios superiores | Predominantemente indígenas |
| Universidades extranjeras indígenas: Saskatchewan, URACCAN, etc. | ONGs indígenas y no indígenas: PRODESSA, ESEDIR, TULAN. Chi-Pixa'b | Profesorados, licenciaturas y diplomados en Gestión de Proyectos, Desarrollo Comunitario desde la Cultura Maya, Educación Maya | Predominantemente indígenas |
| Cooperantes bilaterales: USIS, AID, UE, NORAD, GTZ, KfW, etc. | Ejecutores directos o vía unidades académicas nacionales (URL, UVG) u ONGs indígenas (OKMA) | Becas para indígenas en los EEUU, Becas para indígenas en carreras específicas en el país, para licenciaturas y maestrías | Predominantemente indígenas. |
| Organismos Multilaterales: UNESCO, PNUD | ONGs indígenas, universidades Nacionales (UVG). | Diplomados en Multiculturalidad, Técnicos en Educación Bilingüe, etc. | Igualmente indígenas y no indígenas |
| Fundaciones privadas extranjeras: Ford, MEF | ONGs indígenas y no indígenas | Becas para finalizar estudios de licenciatura y para hacer maestrías o doctorados en el extranjero | Igualmente indígenas y no indígenas |
| Académicos Extranjeros: EEUU, España. Francia, Alemania | Ejecutores directos o vía unidades académicas nacionales | Licenciaturas, maestrías y doctorados en universidades extranjeras | Predominantemente indígenas |

Hasta ahora, en Guatemala y para y por 6 millones de indígenas, existen 6 indígenas con Ph.D. o doctorado obtenidos en universidades extranjeras, casi todos apoyados por académicos extranjeros o universidades extranjeras.

## Limitaciones del acceso indígena a la educación superior

### Limitaciones cuantitativas

Los programas incipientes de provisión de educación superior para indígenas son de dos órdenes: de apoyo financiero para acceder a

ciertas carreras universitarias, o para entrar a carreras relacionadas con temas indígenas.

Los programas de la primera categoría son los mayoritarios. Son programas de becas que facilitan el acceso a un determinado número de carreras universitarias preexistentes y disponibles para todos. Buscan el acceso a carreras universitarias a las que tiene acceso cualquier persona no indígena que tenga las posibilidades. Se trata de carreras que no necesariamente son descolonizadas, multiculturalizadas y con aceptación positiva de las culturas indígenas. De ahí que algunos indígenas sucumban ante "la presión" contra ellos (ambiente universitario, contenidos de enseñanza, expresiones y actitudes discriminatorias cotidianas) y terminen claudicando en sus estudios o en su identidad étnica. Aquí las ayudas becarias pueden concretarse de diferentes maneras: para terminar de elaborar la tesis, para cursar los últimos semestres de la carrera o para alojamiento y alimentación. Todo para tener profesionales indígenas en uno u otro campo del saber, sobre todo en ciencias sociales.

Los programas de la segunda categoría son minoritarios. Tratan de apoyar el acceso de estudiantes indígenas a carreras específicamente diseñadas en temas indígenas para su aplicación en pueblos y comunidades indígenas. Estas carreras buscan satisfacer necesidades de personal en áreas específicas de la vida de los pueblos indígenas (educación, lingüística, derecho, traducciones, alfabetización, etc.) e implican la previa construcción del plan de estudios de la carrera y la conformación de un cuerpo nuevo de docentes. En estos programas las universidades nacionales tienen debilidades pues no cuentan con el cuerpo de docentes adecuado, no conocen todo el perfil del egresado que requiere el mercado o el oficio, en parte por su desconexión con la realidad indígena. Algunas veces, son sus autoridades las que no entienden de lo que se trata o la dirección que se debe seguir.

La principal debilidad de estas dos categorías de apoyo a la educación superior indígena está en la cobertura, pues son muy pocos los favorecidos. Cada uno de los programas mencionados, con excepción de EDUMAYA (un programa de la Universidad Rafael Landivar), apenas ha podido becar y graduar, en promedio, a menos de treinta

estudiantes indígenas en cada promoción. De ahí que su impacto sea limitado en el mercado de profesionales indígenas. Es decir que, a pesar de estas modalidades de apoyo, sigue habiendo una gran carencia de profesionales indígenas en todos los campos y niveles.

Un estudio realizado en 1985 por la Asociación para el Desarrollo Educativo ( ADE) (citado por UNICEF, 1996:63-65), señaló que, del total de estudiantes inscritos o matriculados en el nivel superior, y cuyo número fue de 57.432 (100%) incluyendo universidades privadas:

- El 93,81 % (53.881) eran estudiantes ladinos (latinos, criollos y mestizos).
- Sólo el 6,19% (3.551) eran indígenas (mayas, garífunas o xinkas).

Otro estudio realizado por UNICEF (1996:63–65), sobre la situación de la educación maya en Guatemala, reveló que:

- De cada 100 jóvenes ladinos en edad universitaria, fueron atendidos 8.
- De cada 1000 jóvenes mayas en edad universitaria, fue atendido solamente 1.

Un tercer estudio realizado por UNESCO-IESALC en el 2004, estimó que sólo 40 de cada 2.000 egresados de secundaria se inscribían en alguna universidad para cursar alguna carrera universitaria, únicamente el 2%. Y de ellos, muy pocos eran indígenas.

En cuanto a grupos étnicos indígenas, indicó que los kaqchikeles y k´iches son los que más han reportado graduados universitarios debido en parte a su cercanía a la ciudad capital. En cuanto a la mujer indígena, estableció que existe una brecha de género desde la educación primaria, la cual se agranda según se sube de nivel educativo. Se deduce que la mayoría de egresados universitarios corresponde a varones indígenas vs. mujeres indígenas. El área humanística, en las carreras de educación y psicología, es la que cuenta con el mayor número de profesionales mayas, lo que se explica por ser la única

oferta universitaria a la que tienen más acceso los indígenas, y a que son las carreras que dan más posibilidades de empleo.

Uno de los efectos de esta carencia cuantitativa de profesionales indígenas es que la mayor parte de los buenos profesionales son contratados por las ONG internacionales, los organismos internacionales, el sector privado e, inclusive, por otras entidades públicas con posibilidades de pagar mejores salarios. La mayoría de dependencias públicas pagan salarios malos o regulares, por lo que no logran captar y retener buenos profesionales indígenas.

## Limitaciones cualitativas

Una evaluación informal sobre las competencias y rendimiento del profesional indígena señala que éste tiene limitaciones. Algunas de ellas son originadas por su propia personalidad *o carác*ter, otras por su propio medio social y otras son originadas por la formación recibida. Abordaremos aquí las originadas por la formación recibida. Lamentablemente en la mayoría de comunidades indígenas, la educación escolar ingresó con la creencia y práctica que "el que estudia ya no debe trabajar" porque ya no realiza trabajos manuales. Por ende, la práctica del estudio y de ser profesional universitario se percibió, y sigue siendo considerada, como una condición de "no trabajo", ya sea de no trabajo manual o de trabajo no intensivo.

La calidad de la formación dada a los profesionales indígenas en el país, ya sea por universidades nacionales o entidades privadas apadrinadas por universidades extranjeras, tiene algunas deficiencias significativas en su rendimiento en el campo laboral.

## Limitaciones de universidad o de carrera.

En primer lugar, están las deficiencias propias de cada universidad, facultad, carrera o catedrático. No todos tienen el mismo nivel de exigencia y de excelencia, y por tanto, trasladan a sus egresados las deficiencias que tengan sus planes de estudios, su cuerpo de catedráticos, la orientación o el enfoque de sus programas de estudios, sus

parámetros particulares de calidad o su forma de abordar lo indígena en sus programas. En Guatemala no existe un organismo que controle y certifique la calidad de la educación superior ni de parte del gobierno, ni de parte de las universidades en su conjunto.

Son varios los factores que contribuyen a que parte de la educación superior tenga bajos parámetros y enfoques discutibles. Un factor es el sistema de contratación de catedráticos vigente (catedrático horario) en algunas unidades académicas, que no permite que estos estudien, estén actualizados y ejerzan el análisis, la critica y la evaluación de y en las asignaturas que atienden. Algunos de ellos no han publicado nada o repiten los contenidos desde hace varias décadas. Para algunos, la cátedra sirve sólo para redondear su salario. Otro factor es la tendencia de los estudiantes universitarios a hacer que los catedráticos les exijan poco y les dejen pocas tareas, alegando que son trabajadores y con muchas limitaciones. Varios profesores universitarios extranjeros que han servido cátedras en aulas de universidades nacionales han constatado esta tendencia.

## Limitaciones por falta de estudios indígenas compensatorios

Una segunda categoría de limitaciones es la originada en los temas o asignaturas faltantes para el estudiantado y el egresado universitario indígena, por su identidad étnica y por expectativas de los empleadores. En los lugares de trabajo, sobre todo en las dependencias públicas, se espera que el profesional indígena conozca y resuelva cuestiones relativas a la matemática maya y al uso del calendario maya, que tenga dominio de la espiritualidad maya, manejo oral y escrito de un idioma indígena, enfoques indígenas de los quehaceres y políticas públicas, métodos de lucha contra la discriminación y el racismo contra los indígenas, etc. En situaciones y entidades donde se quiere reconocer y avanzar en la concreción de la multiculturalidad del país, los no indígenas consideran que la carga del conocimiento y de la propuesta corresponde al indígena y no al ladino. Piensan que si el indígena está "interesado" en los cambios del país hacia la multiculturalidad, entonces es él quien debe ser versado en el tema y aportar propuestas

y soluciones para lograr dichos cambios. De lo contrario, todo puede seguir igual, ya que los ladinos no tienen responsabilidad en que no se den dichos cambios. Puede suceder que los profesionales indígenas apenas sepan de la cultura indígena, lo poco que les enseñaron sus padres, lo poco que vivenciaron en sus comunidades de origen, y quizás un poco sobre la cultura maya clásica que en la mayoría de casos se ve como desligada del indígena del presente. Excepcionalmente, hay casos paradójicos resultantes del colonialismo, donde el profesional maya debe consultar a profesionales ladinos sobre temas mayas.

El profesional indígena tal vez ha generado técnicas de supervivencia o ha encontrado soluciones individuales a su experiencia de racismo (negación pública del mismo pero aceptación interna personal, culpabilidad por contención personal y represión de cóleras y rabias por discriminaciones sufridas, etc.), pero no soluciones colectivas y nacionales las cuales son necesarias para un multiculturalismo nacional.

Además si no es por estas habilidades suplementarias, el profesional indígena no tiene "valor agregado" en la competencia por los puestos de trabajo. ¿Qué razones tendría un empleador para contratar a un profesional indígena cuando tiene también a un profesional ladino con iguales competencias y con mejores recomendaciones e influencias?

**Limitaciones por falta de recursos en medios hostiles.**

Una tercera limitación en la formación recibida por los profesionales indígenas es la poca o nula preparación recibida para desenvolverse en medios sociales y académicos hostiles. Se sabe que Guatemala, en términos generales, es un país racista y discriminador del indígena y de lo indígena. Por consiguiente, parte de sus ciencias sociales necesitan ser descolonizadas, ya que están marcadas o imbuidas de dicho mal social. Por ello, con mayor razón, los profesionales indígenas son quienes deben desarrollar más el pensamiento crítico y creativo, así como las habilidades relacionadas con la perseverancia y el coraje intelectuales. Por eso mismo, las relaciones interpersonales y grupales,

las relaciones de enseñanza y de aprendizaje pueden estar imbuidas de discriminación contra el indígena, discriminación que éste debe detectar, denunciar y desmantelar. Los egresados universitarios indígenas todavía no han llegado a establecer los parámetros y la metodología para "aprender a desaprender"; es decir, para aprender a descolonizar las ciencias sociales. Si bien es cierto que no toda la ciencia social es colonialista, también es cierto que en el proceso de descolonización de los pueblos toda forma y contenido de enseñanza y de aprendizaje debe ser sujeto de revisión y crítica.

El factor psicológico también es importante para desenvolverse en los medios adversos. Se sabe que por la aplicación permanente de la discriminación contra el indígena en la escuela y en otros medios de socialización, el estudiante indígena termina su primaria, secundaria y universidad con una personalidad amputada o mutilada. Albert Memmi, en su libro *L'Homme Dominé* (1992), demostró que la condición colonial objetiva produce destrucciones psicológicas y culturales en el colonizado, principalmente en los medios urbanos y cultivados o escolarizados. El racismo y las carencias objetivas producen atentados a la personalidad de los colonizados o subordinados. En nuestro caso, lo ideal es llegar a formar profesionales indígenas que puedan tratarse de "tú a tú" con los no indígenas. Por ello, el profesional indígena necesita formación suplementaria que debe apuntar hacia el crecimiento interior o autodesarrollo, para alcanzar la independencia psicológica e intelectual, la capacidad de crítica social e intelectual -condiciones necesarias y previas de la descolonización colectiva.

A causa de estas limitaciones, el profesional indígena actual todavía no puede ser considerado un profesional útil en la descolonización, la construcción de la sociedad multiétnica y multicultural. Se necesitan profesionales útiles para transformar al Estado y a la sociedad civil y para reducir y eliminar el racismo contra los indígenas. Los actuales pueden ser útiles para otros menesteres, como las tareas productivas a las que todos los habitantes están conminados para subsistir, o descollar en los conocimientos universales. Pero no para los cambios de política étnica que necesita el país, los previstos en la Constitución Política, los Acuerdos de Paz y los convenios internacionales sobre

derechos indígenas. Estos conocimientos complementarios son muy necesarios pues hasta ahora, en los círculos ladinos de gobierno, se considera y se procede de manera que sea al indígena a quien corresponda la carga de elaborar las propuestas de cambio que quiere, en los diferentes campos de la vida nacional.

En resumen, el país carece, en cantidad y calidad, de profesionales indígenas con formación universitaria. Parte de los que existen tienen limitaciones para competir en el mercado de trabajo y satisfacer las expectativas de los empleadores o de las dependencias donde laboran, pues adolecen de la educación complementaria o compensatoria que deben tener por ser indígenas en situación de subordinación y desenvolviéndose en medios sociales discriminatorios y adversos. Puede decirse que, en la educación superior y con respecto a la multietnicidad del país, apenas empieza la pugna entre la visión homogeneizante arcaica, todavía dominante (enfoque asimilicionista y uniformizante) y la visión pluralista moderna, todavía incipiente y débil (enfoque democrático y heterogeneizante). Por ello, las universidades, las clases dirigentes del país y los profesionales indígenas formados tienen desconocimiento y limitaciones en la materia.

## El movimiento indígena o maya

Existe una sinonimia entre movimiento indígena y maya debido a que los mayas constituyen la gran mayoría de los pueblos indígenas, y además, son los más organizados y protagónicos. El movimiento maya está conformado predominantemente por organizaciones e instituciones indígenas. Se define como organización e institución indígena a las entidades que están dirigidas por indígenas y que han presentado acciones y planteamientos en el campo de los derechos humanos para los pueblos indígenas.

Se señala la década de 1970 como el período de nacimiento del actual movimiento Maya (Cojtí, 1997:96). Sectores religiosos participaron en la creación de algunas condiciones para su surgimiento (Le Bot:1987), aunque fueron principalmente el racismo y las injusticias

sociales las que empujaron a organizarse a sus miembros esclarecidos y con posibilidades. Sin embargo, fueron períodos de paz y democracia relativa los que favorecieron la creación de organizaciones indígenas: la apertura democrática de 1985 y la firma de los Acuerdos de Paz en 1996. Durante y tras dichos hechos, se crearon y legalizaron la mayor parte de las actuales entidades indígenas, lo que continuó hasta el 2000 (CCARC, 2002 y ASDI, 2003:31). Estos datos coinciden con los levantados por CEDIM (2004:40), quien estableció que el número de entidades indígenas nuevas creadas en los dos períodos de gobierno, del 94 al 99, fue de 50 por período, mientras en el período 2000 al 2003, sólo fue de 17. Ahora, la tendencia al crecimiento se ha detenido: la estabilidad o el decrecimiento son la regla, salvo excepciones.

## Las organizaciones del movimiento maya

El objetivo básico de las organizaciones indígenas es la descolonización de los pueblos Maya, Xinca y Garífuna, y la eliminación del racismo consecuente. Esta descolonización conduce a la instauración del pluralismo étnico en la igualdad, a través de la implementación de modelos adecuados de multiculturalidad. Lo anterior implica el pleno goce de sus derechos civiles y políticos como personas, y la restitución de sus derechos naturales y colectivos como pueblos.

El número de organizaciones que conforman el movimiento indígena, es de alrededor de 328 organizaciones, de las cuales 317 son mayas, 5 xincas y 6 garífunas. De dicho total, solamente unas 40 organizaciones indígenas son las más mencionadas en los estudios de referencia, por lo que pueden ser consideradas como las de mayor permanencia, activismo, notoriedad y representatividad.

Sólo cuatro de las 40 son organizaciones de mujeres y sólo 8 laboran a nivel de regiones y municipios. El resto, es decir la mayoría, acciona en la ciudad capital ante los organismos y dependencias del gobierno central. Estas organizaciones indígenas no siempre han tenido el nivel local y municipal como objetivo fundamental de su trabajo (Bastos y Camus, 2003b:70–71), por lo que se explica también la concentración capitalina de sus labores. De las 40 organizaciones

seleccionadas, también se constata que sólo 5 son de tendencia popular o socioeconómica, y el resto, o sea la mayoría, es de tendencia culturalista o político cultural. Las organizaciones indígenas de tipo cultural, más que organizaciones de masas, son organizaciones de dirigentes de masas (Flores, 1993:48). Tienen poca articulación con el campesinado indígena. En cambio las organizaciones de tipo social, generalmente son organizaciones de masas (CONIC, CUC).

**Cuadro 2**
**40 principales organizaciones indígenas (siglas y nombres)**

| Entidades indígenas más citadas | | |
|---|---|---|
| ADEP<br>ADIM<br>AEMG<br>ALMG<br>AMEU<br>CCAM<br>CDRO<br>CDPM (1995 – 2004)<br>CECMA<br>CEDIM<br>CHOLSAMAJ<br>CICA<br>CMMG | CNEM<br>COKADI (Cocadi)<br>COINDE<br>COINDI<br>COMG<br>CONAVIGUA<br>CONIC<br>COPMAGUA<br>CUC<br>DEFENSORÍA MAYA<br>DIGEBI (Pronebi)<br>FUNKAQ<br>FRMT | KAQLA<br>MAJAWAL Q'IJ<br>MAMA MAQUIN<br>MOLOJ IXOQIB'<br>MUNIKAT<br>OKMA<br>OXLAJUJ AJPOP<br>PAF MAYA<br>PLFM<br>QAWINAQEL<br>SAQB'E<br>ULEU<br>XEL JU<br>Waqib' Kej |

Fuente: Elaboración propia con base en once listas de entidades indígenas.

Las organizaciones de mujeres son de reciente formación. Existen más de 48 organizaciones de mujeres indígenas y dos coordinadoras: la Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas – UNAMG y Moloj de la Agenda Política de las Mujeres Mayas. A nivel internacional, existen también organizaciones de mujeres indígenas en la que participan mayas guatemaltecas. Los foros y eventos internacionales constituyen otra instancia de participación y encuentro de las mujeres indígenas a nivel regional y mundial. En ellos, se han abordado diferentes temas como la participación política, la religión, el desarrollo, los recursos naturales, la educación, la justicia, y la autonomía de los pueblos

indígenas. De hecho, casi no hay tema que no se relacione con las mujeres indígenas y que ellas no interpelen.

## Las coordinadoras y convergencias de organizaciones

Para la efectividad en el logro de sus objetivos y la construcción de grados de representatividad, las entidades indígenas de base se organizan en coordinadoras y convergencias. Las coordinadoras, tras conformarse con base en afinidades ideológicas y por temas, pueden organizarse por niveles o grados de representatividad (Cojtí, 1997:106–128, Gálvez et al, 1997:78-82, Bastos y Camus, 2003a:163). Cada nivel de coordinación incluye, a por lo menos, dos del nivel inmediatamente inferior. En el 2003 existían en el nivel central del país, un total de seis coordinadoras de segundo grado, cuatro coordinadoras de tercer grado y una macro coordinadora (Bastos y Camus, 2003a:166–169), sin incluir a las coordinadoras de vida temporal. Todas ellas contribuyeron a avanzar en el tratamiento unificado de casos y temas relacionados con los indígenas, y en la interlocución con los gobiernos.

Hoy en día, algunas de ellas, ya dejaron de funcionar (COPMAGUA, MENMAGUA, NIM POPB'IL), otras continúan operando en sus respectivos campos de trabajo (CNEM, COMG), y otras están en proceso de formación o consolidación. Han sido funcionales hasta cierto punto, pero también han sido cuestionadas por su estructura piramidal pues alejan a los dirigentes de las bases indígenas (International IDEA, 1998:108). Salvo excepciones, la formación y funcionamiento de coordinadoras de tipo regional y departamental es reciente. Las organizaciones regionales y locales han tendido a apoyar las acciones que emprenden las organizaciones indígenas capitalinas, y no viceversa. Como la mayoría de decisiones se toman por los organismos del Estado del nivel central, la tendencia de las organizaciones indígenas es estructurarse y actuar conforme dicho ordenamiento, y presionar o negociar con el actor que toma decisiones.

Las convergencias constituyen un aspecto novedoso en la articulación de estas organizaciones. Tienden a ser amplias alianzas

entre organizaciones de diferente tendencia o naturaleza (públicas y privadas, culturales y sociales), para conformar estructuras y redes, y promover proyectos o actividades de interés común (legislación específica, instancias de representación). En el 2001, operaron tres convergencias (Cayzac 2004:37), entre las que estaba la actual Convergencia Waqib' Kej, una alianza entre algunas organizaciones populares y culturales.

Hasta ahora, el Estado era y es predominantemente monoétnico, monocultural y monolingüe. Pero durante la década analizada, se formó cierta institucionalidad indígena estatal, y se ha dado la participación de miembros del movimiento indígena en el Estado. Como consecuencia, se ha formado y funciona, de manera no institucionalizada, una coordinadora indígena que opera en el ámbito oficial (la Coordinadora Interinstitucional Indígena del Estado – CIIE), la que está conformada por indígenas que laboran en aproximadamente 16 dependencias indígenas del Estado. La efectividad de esta participación está siendo objeto de evaluaciones pues hay quienes sostienen que las mismas son cooptaciones e instrumentalizaciones.

## El movimiento maya

Siempre ha habido movimiento indígena a nivel local y regional, realizado por las instituciones indígenas tradicionales. Pero no es sino hasta en los últimos 30 años que se ha reconocido la existencia del movimiento indígena. Este movimiento social ha sido visto como tal por la academia y la opinión pública no indígena, por las siguientes razones. Su lucha es ante el nivel central de gobierno y en idioma español. Utiliza para ello el aparato legal del país y recurre a los medios de comunicación. Articula sus demandas con base en una identidad étnica común y busca el reconocimiento positivo de la diferencia cultural. Se trata de un cambio de dimensión de las luchas en objetivos, espacios y herramientas.

Hay varios factores inmediatos que dan origen a las organizaciones del movimiento indígena, tal como la concientización y

facilidades organizativas desarrollada por religiosos y no religiosos en temas sociales (Le Bot 1987), la existencia de una incipiente clase media indígena egresada de secundaria o profesionalizada y con posibilidades de información y de organización, pero como factores estructurales fueron y son el colonialismo interno y el consecuente racismo, y la permanente expropiación de sus tierras por no indígenas. Estos factores son los que han obligado a un sector de indígenas a organizarse para defenderse y buscar soluciones de diferente alcance. La Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH) señala como causas del reciente conflicto armado interno, la concentración del poder económico y político, el carácter racista y discriminatorio de la sociedad frente a la mayoría de la población que es indígena, y la exclusión económica y social de mayorías indígenas y ladinas como causales del reciente conflicto armado interno, los que deben resolverse so pena de mantener, entre otros, a los indígenas, siempre excluidos y discriminados (CEH, 1999:7).

Las organizaciones y coordinadoras civiles indígenas constituyen la médula del movimiento maya. Hay varios criterios para definir lo que es o no un movimiento: posturas ideológicas, priorización de demandas, estructuras organizacionales, etcétera. Pero al considerar los programas y proyectos de tales entidades, y las relaciones entre los dirigentes de las mismas, por la interacción y las coincidencias, resultan formando parte de un solo movimiento. En su interior hay tendencias mayoritarias (populares o socioeconómicas, culturalistas o político-culturales, impulsadores del desarrollo con identidad), pero entre los dirigentes y organizaciones que conforman dichas tendencias, hay confluencias e intersecciones que provocan acuerdos tácitos y colaboraciones interinstitucionales.

El movimiento indígena es un abanico de especificidades con un tronco común. Por ello, es difícil encontrar una organización indígena que se clasifique solamente en una u otra tendencia pues participa en dos o tres de ellas, según las circunstancias y temas a tratar. El hecho que una entidad sea definida como culturalista no implica que no pueda apoyar alguna demanda de tipo social, y

viceversa. Son ciertas competencias institucionales y de liderazgos reforzadas por afiliaciones o dependencias de entidades o redes externas no indígenas, las que presionan hacia las fragmentaciones y compartimentaciones.

Ninguna de las tendencias internas del actual movimiento indígena plantea demandas conducentes a la independencia y a la construcción de un Estado Maya propio, lo cual concuerda con el movimiento indígena internacional, cuya postura apunta también hacia la conquista de derechos colectivos pero salvaguardando la unidad de los Estados actuales. Por otro lado, el país ya ha rechazado el racismo y el proyecto colonial de nación consistente en eliminar las culturas y pueblos indígenas. Así, están los Artículos 58 y 66 de la Constitución Política de 1984, el Convenio 169, la Ley de Idiomas Nacionales, que reconocen positivamente la existencia de los pueblos de ascendencia maya y no maya, y algunos de sus derechos elementales.

## El liderazgo indígena

En relación a los líderes indígenas, se encontró que hay 102 mencionados al menos una vez como líderes. De los 102, solamente 20 son mencionados dos veces, y de éstos 20 solamente 13 son mencionados tres veces. De estos 13, tres son liderezas y cuatro son de tendencia social o popular.

**Cuadro 3**
**Líderes y lideresas indígenas citados en orden alfabético de apellidos**

| | | |
|---|---|---|
| Bal, Pedro | León, Juan | Tiney, Juan. |
| Cajas, Ricardo | Lux, Otilia | Tuyuc. Rosalina |
| Caz, Raymundo | Menchú, Rigoberta | Vázquez, Juana |
| Cojtí, Demetrio | Quemé, Rigoberto | |
| De Paz, Marco Antonio | Salazar, Manuel | |

Fuente: Elaboración propia con base en número de citaciones hechas en 5 estudios.

El contenido de este cuadro indica que el liderazgo indígena registrado y reconocido está constituido básicamente de varones, laborando en la ciudad capital. Por su pertenencia organizacional e institucional puede decirse que son mayoritariamente de la tendencia político-cultural y anticolonialista. Parte de la explicación de esta localización de sus labores en la ciudad capital es el centralismo que existe en el Estado y por el concepto y práctica de Ciudad-Estado, dos hechos que dificultan la construcción y mantenimiento de liderazgos regionales y de comunidades lingüísticas. También se explica por el machismo, el patriarcado y por el racismo vigentes en la sociedad guatemalteca, contra la mujer indígena rural.

Es necesario distinguir entre categorías de líderes. Hay liderazgos sectoriales y globales. Hay liderazgos locales, regionales, nacionales e internacionales. Se ha observado que en el nivel local y en el área rural, el liderazgo indígena no ha necesitado mucha escolaridad, en cambio en el nivel regional y central, el ejercicio del liderazgo exige mayor escolarización. El líder no es necesariamente autoridad administrativa, mientras que éste muy pocas veces es líder. Los líderes son el alma y vida de las organizaciones, pues por su experiencia e identificación, les dan dinamismo, dirección y protagonismo.

En la conformación del liderazgo indígena intervienen factores internos al movimiento como el conocimiento y experiencia en la lucha por los derechos indígenas, capacidad de negociación y de proposición, madurez en el trabajo de incidencia, y logros obtenidos; y factores externos como el reconocimiento de parte de entidades no indígenas como los medios de comunicación, la lealtad y coherencia en la defensa de derechos indígenas a pesar de cambios de lugares de trabajo.

El liderazgo de la mujer indígena en el nivel local, municipal, no exige como condición sine qua non, la educación formal o reglada. Sin embargo, existe una relación entre educación y liderazgo, en el sentido de que el liderazgo puede favorecer la educación y ésta, a su vez, puede potenciar el liderazgo. Así, algunas liderezas de nivel regional y nacional, forjaron su liderazgo desde la escuela secundaria, o desde la labor de maestras y profesionales. Hay casos en los que la incidencia o liderazgo en la esfera política se acompaña de un liderazgo

en la espiritualidad maya. Las mujeres profesionales que son Ajq'ij (guías espirituales), añaden así autoridad moral a su liderazgo (Dary et al. 2004:98). En los inicios, debido a la ausencia de lideresas, algunas mujeres indígenas que sobresalieron, fueron rápidamente aceptadas como lideresas, por la ausencia total de figuras femeninas indígenas en el tinglado político guatemalteco.

En relación al enfoque de género que se implementa en el seno del movimiento indígena, la mujer maya organizada tiene opinión dividida. Una encuesta (Monzón, 2004:97) a 25 liderezas indígenas indicó que la mayoría tiene opinión negativa. Sin embargo, al desarrollar su postura, revelaron la doble cara del problema: en temas culturales se consideran incluidas pues las demandas planteadas favorecen a todos los indígenas, pero reconocen que el movimiento no respeta su ser de mujeres pues las mantiene subordinadas a la vez que les adjudica el rol de perpetuadoras de la cultura. Reconocen que el tema de las mujeres no es objetivo principal del movimiento, pero ello se debe a que no ha reconocido la necesidad de tenerlo como objetivo básico. Otras consideran que la lucha indígena es generalista y de corte patriarcal, por lo que no puede hacer consideraciones de género.

## Los desafíos del movimiento indígena

El movimiento maya tiene varios desafíos según el aspecto y actor social que se aborde: democratizar internamente sus organizaciones y coordinadoras, construir su propia unidad o convergencia de propósitos basado en visiones holísticas y estratégicas, articularse graníticamente con el campesinado indígena, revigorizar las culturas indígenas en la vida cotidiana, actuar trans partidaria y trans gubernamentalmente, hacer respetar sus conceptos y enfoques a cooperantes y aliados no indígenas (Bastos y Camus, 2003b:93-95), construir y mantener alianzas con organizaciones e instituciones no indígenas, sin subordinarse ni abandonar sus objetivos, e implementar fórmulas de autofinanciamiento para su mayor autonomía.

Los no indígenas en general, por su lado, tienen desafíos ante los planteamientos de los indígenas organizados. Uno de ellos es el ser

de mente abierta para comprender la lucha de los mayas y abandonar prejuicios y temores quintecentenarios contra los indígenas, mitos y supersticiones respecto a la unidad de la nación y la integridad de la patria. Otro es establecer relaciones horizontales con ellos, en el respeto a la diferencia (Bastos y Camus, 2003b:89), y dejar de verlos y tratarlos como seguidores. En casi todas las luchas indígenas, hay criollos y ladinos que se han solidarizado con sus demandas por la igualdad entre personas y pueblos, situación que apuntala la coexistencia y la convivencia étnica y cultural.

El movimiento indígena ya es considerado como un actor social emergente y propositivo (International IDEA, 1998:108) en los distintos niveles de gobierno. Sin embargo, le falta camino por recorrer para realizar o incidir en los cambios que favorezcan a los indígenas. Hoy en día, cualquier mapa político elaborado por comunicadores sociales, centros de investigación y analistas políticos, no contempla a la participación indígena significativamente en algún equipo de gobierno o incidiendo apropiadamente en las políticas de gobierno y de Estado (El Periódico, 2005).

En resumen, el movimiento indígena es un actor social reconocido y con alguna dinámica interna. Recibe la acción de fuerzas contrarias a sus objetivos, pero también encuentra apoyos en otras fuerzas y actores, lo que lo obliga a actualizarse y adaptarse constantemente. Tiene lecciones aprendidas por la trayectoria realizada que debe utilizar para enfrentar sus nuevos desafíos, pero también tiene mucho por aprender, por los nuevos escenarios que se presentan o por los nuevos espacios en los cuales participa. No está predeterminado para ser y actuar de una sola forma, sino que es su capacidad de adaptación la que lo ayudará a alcanzar sus metas, sin perder sus principios y objetivos.

El Estado guatemalteco monoétnico, los gobiernos y sociedad civil no indígenas son los interpelados por este movimiento. A pesar de los planteamientos indígenas, han persistido en privilegiar e imponer su punto de vista sobre la de los indígenas y en dar al tema indígena un tratamiento marginal, simbólico y sectorial. Por esto, las políticas de exclusión y de racismo y discriminación no han sido

erradicadas. El país continúa pues, sin implementar algún proyecto global de democracia étnicamente pluralista y de desarrollo con identidad.

## Educación superior indígena y movimiento maya.

Ya se indicó que hay poco acceso de los indígenas a la educación superior y a nivel rural, el liderazgo indígena no ha necesitado mucha escolaridad, en cambio a nivel regional y central, el ejercicio del liderazgo exige mayor escolarización.

Luego, para abordar el presente tema, es necesario considerar la discusión que hay sobre el origen y construcción del liderazgo: se es o no se es líder, se nace o se aprende a ser líder. Y hay tantos partidarios de una y otra posición, como argumentos a favor y en contra. Lo importante es considerar que en el mundo maya, el liderazgo existe dentro de un escala continua que va de un polo tradicional a otro moderno: el tradicional es principalmente rural, cuasi analfabeto e interno a los indígenas y, el moderno u occidentalizado, que es principalmente urbano, escolarizado, y externo a los indígenas, pues se realiza en y para la interacción con el pueblo no indígena dominante y con el Estado no indígena.

El liderazgo indígena tradicional tiene normas y códigos de conducta que no siempre siguen los indígenas occidentalizados (sistema de cargos, promoción por servicios a la comunidad, etc.) y practica mejor o más la cultura indígena. El liderazgo indígena moderno y occidentalizado en cambio, sabe y practica menos la cultura indígena, pero reconoce por ejemplo, el liderazgo de los indígenas tradicionales en materia de espiritualidad maya y la mayor autenticidad cultural de los mismos.

Y esta diferencia de códigos, además de las limitaciones profesionales ya indicadas, puede ser un factor explicativo de un hecho cada vez más reconocido: el poco rendimiento de las instituciones y organizaciones públicas y privadas indígenas controladas por indígenas y que no cumplen sus objetivos y roles, conforme a las expectativas

indígenas: Defensoría de la Mujer Indígena, Fondo de Desarrollo Indígena, Comisión Presidencial contra el Racismo, Academia de las Lenguas Mayas, etc.. Esta situación encuentra alguna explicación en el desconocimiento de variables y procedimientos considerados por la cultura política ladino–occidental que deben manejar los dirigentes indígenas, pero también se debe a limitaciones en la formación y autoformación de sus dirigentes. Algunas de estas instituciones han dado más problemas y desprestigio para los indígenas en general (inculpaciones de corrupción, revoluciones de palacio, permanentes reorganizaciones internas, etc.) que han ayudado a resolver los problemas del colonialismo interno.

Ya se indicó que algunos líderes del sector moderno y nacional indígena, a menudo, no son elegidos o promovidos por los mismos indígenas sino por los no indígenas (medios de comunicación, centros de investigación, organismos de cooperación, fuerzas políticas no indígenas, etc.). Esta situación plantea el siguiente dilema: si es un líder construido y aprobado por los no indígenas, entonces debe ser bueno, pues ellos, por el racismo vigente, no reconocen méritos a los indígenas. Pero a la vez, si es un líder impulsado y aprobado por los no indígenas, entonces no debería ser reconocido por los mismos indígenas, pues su liderazgo carece de legitimidad, lo que no sucede con los líderes rurales y locales que sí son promovidos y reconocidos por los mismos indígenas.

## Participación de los egresados universitarios en el movimiento maya

Una primera situación por reconocer es que cualquier título universitario no es a la vez un título de líder indígena o un pase automático para el liderazgo político. Ser calificado por las universidades no califica a la vez como líder indígena. Ayuda y potencia pero no garantiza ni certifica. Ahora bien, es más fácil pasar del campo técnico y académico al campo político que viceversa. El egresado universitario que pasa a la vida política es técnicamente más consistente que el que no tiene dicha formación. En cambio, el político generalmente no puede pasar

con facilidad al ejercicio de la vida académica, aunque su experiencia lo habilita para ciertos roles dentro de la universidad.

Luego, el campo académico y el campo político son campos con códigos diferentes. La academia, de manera predominante, exige ser neutral, imparcial, objetivo y riguroso en el abordaje de temas de estudio, y basarse en evidencias empíricas en las conclusiones que se elaboren. En el campo del liderazgo político, se maneja una estrategia, táctica, manejo de oportunidades y de oportunismo, análisis de coyuntura, y "diente" político. Puede basarse en evidencias pero no necesariamente, en todo lo que asevere.

Por otro lado, no todo egresado universitario es o debe ser miembro del movimiento maya. Ya se indicó que varios indígenas, todavía sucumben ante la presión asimilacionista y racista contra ellos en los centros de formación universitaria, y terminan negando su propia identidad étnica, y, por ende, dejando de identificarse con los movimientos pro derechos indígenas. Hay mucho talento indígena oculto o perdido debido a las crisis de identidad étnica.

Asimismo, entre los que se autoidentifican como indígenas y con el movimiento maya, hay grados de compromiso entre los profesionales y no todos terminan involucrados con igual intensidad y permanencia. Hay indígenas que sólo les interesa ganar dinero y vivir cómodamente, lo cual es legítimo, mientras que hay otros que tienen compromisos específicos con sus comunidades respectivas, y para llegar a hacerlo o implementarlo, se sacrifican temporalmente en la ciudad capital. También hay activistas de tiempo completo, que laboran en las ONGs indígenas, y a la vez, hacen trabajo voluntario en sus comunidades de origen en fines de semana.

También, es de considerar que no todos quieren jugar el mismo rol dentro del movimiento maya, independientemente de sus habilidades. Algunos prefieren permanecer como apoyo técnico y laborar desde la retaguardia, mientras que otros buscan o quieren tener roles protagónicos, según sus proyectos personales y colectivos y según el apoyo que reciban para el mismo.

Finalmente, cabe considerar que hay diferencias de habilidades y capacidades políticas, por lo que no todos pueden ser dirigentes aun-

que lo quieran: hay organizadores, hay ideólogos, hay reclutadores, hay recaudadores de fondos, hay estrategas, hay analistas descolonizadores, hay comunicadores, etc. Así, no todo intelectual indígena es necesariamente un dirigente político y viceversa, pero los intelectuales sí tienen áreas específicas de trabajo que pueden acometer con y para el movimiento indígena, por ejemplo, cuestionar teoremas nacionales dados por hecho y aceptados por las élites no indígenas y por el orden político y étnico imperante (Cuevas 2000: 11).

La movilidad social, real o imaginaria, que conlleva la titulación universitaria también tiene efectos en el tipo y ámbito de liderazgo que se pueda tener. Se observa por ejemplo, que los profesionales indígenas no siempre tienen capacidades para comunicarse con, y convivir en las condiciones de vida del campesinado indígena, y no siempre pueden obtener el reconocimiento de los mismos.

Un análisis somero de la calificación académica que tienen los 13 dirigentes indígenas más mencionados como tales, y por ende, los considerados como dirigentes de perfil nacional por diferentes estudios, indica el siguiente tipo de titulación universitaria: 1 con doctorado universitario obtenido en el extranjero, 4 con maestría universitaria, 4 con licenciatura universitaria, 3 con un título de educación secundaria, y 1 con educación primaria completa.

Esta situación académica corrobora lo dicho anteriormente. El liderazgo nacional y central necesita de altos grados de escolarización, aunque admite excepciones como los casos de líderes que solamente tienen nivel de primaria y secundaria. La persona que solamente tiene primaria completa es Rigoberta Menchú, quien, con su ejemplo, demostró que el título universitario no lo es todo, al coleccionar más de una decena de Doctorados Honoris Causa otorgados por distintas universidades del mundo.

Pero un hecho constatable es que el liderazgo en el mundo indígena no puede ejercerse y ser efectivo si no se ha verificado en la humanidad del mismo líder; es decir, que si él mismo no se ha auto-descolonizado, difícilmente podrá descolonizar a los otros. Si el mismo pretendiente de líder no ha podido construir orgullo étnico de sí, no podrá levantar el orgullo de su pueblo o sector indígena

con el que trabaja. Es él mismo el que debe conocer sus debilidades y fortalezas, como persona y como pueblo. No puede ayudar a otros a liberarse aquel líder que no sabe quién es, de dónde viene, a dónde va, ni conoce el valor de su propia historia y cultura, ni tiene una visión positiva de sí mismo. En esta autoliberación y autodesarrollo personal, para algunos líderes, la espiritualidad maya ha sido y es de gran ayuda, por sus orientaciones.

## La contribución posible de las universidades occidentales en la formación del liderazgo indígena

Hay varias formas en que una universidad o centro de estudios no indígena puede ayudar a la formación del potencial liderazgo indígena, además de la solución de las limitaciones cualitativas y cuantitativas ya indicadas:

- Evitando los efectos negativos del trabajo y producción académica universitaria en los pueblos indígenas.
- Apoyando e implementando la acción afirmativa a favor de los indígenas, favoreciendo su acceso a la universidad, y creando programas de estudios y centros de formación para el liderazgo indígena, ya que la falta de apoyo específico para la educación superior indígena, mantiene a estos en desventaja frente al pueblo ladino (UNICEF 1996:65).
- Implementado programas de investigación, recopilación y difusión de la ciencia y tecnología indígenas, la espiritualidad, las artes y otras formas de conocimiento de los pueblos indígenas.
- Combinando lo teórico con lo práctico en la formación de los indígenas, por ejemplo, haciendo que los estudiantes indígenas practiquen en sus mismas comunidades, lo que están aprendiendo y proponiendo (trabajo por cooperativa), y reconociendo dichas prácticas como experiencia laboral en la disciplina que estudian, de manera que no sean egresados teóricos e inexperimentados, sino que cuenten ya con alguna experiencia en el ramo.

- Combinando la enseñanza y aprendizaje de conocimientos con la formación de habilidades y de carácter. Para el éxito de cualquier tipo de liderazgo, no basta el traslado y dominio de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades, de formas de ser, de redes de relaciones, etc.
- Iniciando a los estudiantes indígenas en el difícil arte de *aprender a ser* indicado por la UNESCO, entendido como el principio de que todos los seres humanos deben estar en condiciones de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de *la vida (UNESC*O 1996: 100). Desarrollar los tratados de la mente que indica Richard Paul (ITESM 1998): humildad intelectual, coraje intelectual, integridad intelectual, perseverancia intelectual, sentido intelectual de la justicia, etc.
- Formando a los indígenas en el arte de *aprender a aprender*, señalado por la UNESCO, entendido como medio (aprender a comprender el mundo que le rodea) y fin (aprender a tener el placer de conocer) (UNESCO 1996:62). Aprender a aprender en el sentido de tener eficiencia en el autoaprendizaje (ITESM 1998:28–31) y de liberarse mediante la auto-educación.
- Impartiendo ciertos cursos específicos a los estudiantes indígenas, potenciales líderes políticos, que los empoderen para dicho papel, tales como negociación y solución pacífica de conflictos, planificación estratégica, análisis del poder, análisis de coyunturas y estructuras, estudio de movimientos y organizaciones sociales y políticas, etc.
- Contribuyendo y facilitando la descolonización del conocimiento sobre los pueblos indígenas, con el concurso de los mismos indígenas, a fin de construir elementos del manual para la descolonización de los estudiantes indígenas, de la metodología que haga que dichos estudiantes “aprendan a desaprender”, entendido como identificación, eliminación y substitución del conocimiento occidental errado o deliberadamente colonialista en las áreas de conocimiento relativas a la vida de los pueblos indígenas. Y,

- Analizando temas de interés, tal como las formas más adecuadas de conducta política que deben tener los miembros de grupos subordinados. Tal parece que la relación entre los miembros de los pueblos indígenas debe ser primordialmente solidaria y cooperativa en vez de competitiva y egoísta. De lo contrario, tendrían más dificultades de armar equipo y de construir un destino colectivo.

En resumen, la relación entre educación superior de los indígenas con el movimiento indígena no es una relación mecánica (cada vez que se da A, entonces se da B), ni de subordinación de uno hacia el otro, pues son dos campos casi separados. Sin embargo, ambos tienen relaciones de incidencia, de potenciación y hasta de causalidad recíproca en ciertas áreas y circunstancias.

Así, es por razones políticas que se da cierto tratamiento negligente al tema indígena en las universidades pero también es por razones políticas que se corrige dicha situación. Entre los actores políticos que han favorecido estos cambios están los líderes y liderezas indígenas, las organizaciones y movimientos indígenas de cada país. Pero, por otro lado, son las universidades los que forman los cuadros dirigentes de cada país, y entre ellos, para bien o para mal, están los profesionales indígenas egresados de las mismas, y que pueden ser dirigentes en y de los movimientos indígenas de cada país o de todo un país. Algo que sí es seguro es que las universidades sí habilitan técnicamente a aquel indígena que quiere ser dirigente político.

## Referencias

AMEU (Asociación Maya de Estudiantes Universitarios)

1998 La universidad, las universidades: la situación de la educación superior en Guatemala en el fin de siglo. Publicaciones restringidas de la AMEU. Guatemala.

ASDI (Agencia Sueca de Cooperación para el Desarrollo Internacional)

1996 *International Cooperation and Guatemala's Indigenous Peoples*. Estudio

realizado por T. Ulltveit-Moe para la Autoridad Sueca de Cooperación. Guatemala.

2003 *Estudio de contexto del movimiento indígena de Guatemala y sus organizaciones*. Investigación realizada por Boman, Peck y Velásquez. Informe de consultoría. Guatemala. Mimeo.

Bastos, S. y M. Camus

2003a *Entre el mecapal y el cielo: desarrollo del movimiento maya en Guatemala*. Guatemala: FLACSO-Guatemala y Editorial Cholsamaj.

2003b *El movimiento maya en perspectiva: Texto para reflexión y debate*. Guatemala: FLACSO-Guatemala.

CCARC (Caribbean Central American Research Council)

2002 *Organizaciones indígenas y negras en Centroamérica: sus luchas por reconocimiento y recursos*. Investigación dirigida por Gordon, Edmund y Hale y auspiciada por la Ford Foundation, Oficina para México y Centroamérica. Austin, Texas. Mimeo.

Cayzac, H.

2001 *Guatemala, proyecto inconcluso: la multiculturalidad, un paso hacia la Democracia*. Guatemala: FLACSO-Guatemala.

2004 "Aprendizaje de la multiculturalidad en Guatemala." En *Estado, Pueblos Indígenas y Mujeres. De la Represión a la Convivencia Democrática. Revista Estudios Interétnicos.* No. 17, año 11: 7-57. Guatemala: IDEI-USAC.

CEDIM (Centro de Documentación e Investigación Maya)

2004 *Resultados del Decenio Internacional de las "Poblaciones" Indígenas del Mundo 1994-2004 –Caso Guatemala*. Guatemala: CEDIM.

Cojtí, D.

1997 *Ri Maya' Moloj pa Iximulew (El movimiento maya en Guatemala)* Guatemala: Editorial Cholsamaj.

1995 "Los mayas en las universidades guatemaltecas colonialistas", En *Ub'anik ri Una'oj Uchomab'al ri Maya'Tinamit*. Guatemala: Editorial Cholsamaj.

2004 "El Estado multiétnico: concepto, características y soluciones". Ponencia presentada en el Seminario Taller Internacional: *La educación superior en un Estado multiétnico: la Universidad Maya de Guatemala*. Auditorio de la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala. 15 de Abril de 2004.

CEH (Comisión de Esclarecimiento Histórico)
1999 *Guatemala: Memoria del Silencio. Resumen del informe de la CEH*. Guatemala: USAID.
Cuevas, R.
2001 *Guatemala: el movimiento social étnico contemporáneo*. http://www.koeyu.com/revista/83/guatemalamsec.html. Consulta abril 2005.
Dary, C. et al.
2004 *Sembradoras de esperanza: situación de las mujeres mayas en Guatemala*. Guatemala: FLACSO-Guatemala.
El Periódico
2005 *Cambios en el Mapa Político*. Artículo de Juan Carlos Llorca. El Periódico. 30 de enero.
Flores, H.
1993 *Movimiento indígena en Guatemala: Diagnóstico y expresiones de unidad*. Guatemala: INIAP y Fundación Friedrich Ebert.
Gálvez, V.; C. D. Fuentes, E. Esquit e I. Rodas
1997 *¿Qué clase de sociedad queremos?: Una Mirada desde el Movimiento y las Organizaciones Mayas.* Guatemala: FLACSO-Guatemala.
International IDEA
1998 *Democracia en Guatemala: la misión de un pueblo entero*. Informe de la Misión. Serie sobre Capacitación 6, Publicaciones del Instituto para la Democracia y la Asistencia Electoral. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
ITESM
2008a "Aprender como Aprender ", de R.M. Garza y S. Loventhal. Publicaciones de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey. México: Editorial Trillas.
2008b "Pensamientos Crítico y Creativo", de B. S. López. Publicaciones de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey. México: Editorial Trillas.
Le Bot, I.
1987 La iglesia y el movimiento indígena en Guatemala. Traducción de Jorge Luis Arriola. Publicación del Seminario de Integración Social Guatemalteca. Cuaderno No. 31. Guatemala: Editorial José de Pineda Ibarra.

Memmi, A.
1962 *L'homme Dominé (El Hombre Dominado)*. Petite Bibliotheque Payot. París: Gallimard.

MINUGUA
2001 *Los pueblos indígenas de Guatemala: la superación de la discriminación en el marco de los Acuerdos de Paz. Informe de la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala-MINUGUA*. [www.minugua.guate.net]. Consulta Septiembre de 2003.

Monzón, A.S.
2004 *Mujeres indígenas: entre normas y derechos – una aproximación*. En *Estado, pueblos indígenas y mujeres: de la represión a la convivencia democrática. Revista Estudios Interétnicos* No. 17, año 11: 59 – 108.

PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo)
2005 *Diversidad étnico-cultural y ciudadanía: organizaciones indígenas pro reivindicaciones étnico-culturales*. Documento elaborado por D. Cojtí. Versión Borrador..

UNESCO-IESALC (Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe)
2004 *Educación Superior para los Pueblos Indígenas: Caso de Guatemala*. Documento elaborado por E. Fabián. Caracas: IESALC.
2003 *Políticas públicas para la educación superior de los pueblos indígenas: el panorama en Guatemala*. Documento elaborado por D. Cojtí. Caracas: Producciones Encré Diseños.

UNESCO
1996 *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Jacques Delors*. México: Talleres Litho Offset Alfaro Hermanos S.A.

UNICEF
1996 *Análisis de situación de la educación maya en Guatemala*. Guatemala: UNICEF, GTZ, Ministerio de Educación, Editorial Cholsamaj.

Torres-Rivas, E.
2005 *Guatemala: Estado, heterogeneidad estructural y ciudadanía, una visión etnocultural*.

# Pueblos indígenas, educación y transformación de la universidad en Bolivia

*Guido Machaca Benito*[1]

No sé porque tanto se preocupan ustedes ahora de eso que llaman acceso a la universidad. Desde hace años que estamos en la universidad, pero ustedes no nos ven. Ese no es el asunto. El problema es que entramos indios y salimos blancos. Esa es la cuestión que ahora debe atender la universidad.

Florencio Alarcón, líder quechua de Raqaypampa, Bolivia,
ex directivo del Consejo Educativo de la Nación Quechua
y ex diputado nacional suplente.

---

1 Pedagogo y magíster en educación intercultural bilingüe. Investigador de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes); docente de la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) de Cochabamba, Bolivia; y coordinador del Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas que se desarrolla en el PROEIB Andes de la misma universidad. Rodrigo Sol y Yuri Quiñones, ambos estudiantes de la Carrera de Informática de la UMSS, colaboraron con el procesamiento estadístico de los cuadros que tiene el presente documento.

## Introducción

En Bolivia, los pueblos indígenas están haciendo cada vez más explícita su demanda por educación superior, como consecuencia inevitable del acceso significativo que lograron, en estas últimas décadas, a los niveles primario y secundario de la educación formal y alternativa. Esta demanda estuvo inicialmente ligada a la formación docente, y actualmente se dirige también a la educación universitaria. Más allá del acceso, pretende buscar su transformación e interculturalización en aras de calidad y pertinencia sociocultural, y para que responda a las exigencias históricas y actuales de las organizaciones y comunidades indígenas originarias. Como segunda opción está la creación de universidades indígenas o interculturales. El gobierno boliviano ya transita en esta última senda, aunque sin el consenso necesario, precisamente, con las organizaciones educativas indígenas que durante estos últimos años vienen trabajando en relación directa con las comunidades y organizaciones de base en el país.

Este texto, de forma somera, muestro la situación sociodemográfica del país y su situación educativa, comparando población indígena y no indígena. Sobre esa base, desde la mirada de algunos líderes y dirigentes indígenas, describo el proceso de construcción de la demanda referida a la educación superior; expongo y analizo las reacciones respecto de la creación gubernamental de las universidades indígenas; para, finalmente, sistematizar las expectativas del movimiento indígena respecto de la educación superior, en la perspectiva de dar respuesta a la demanda histórica de una educación superior con calidad y que considere las matrices socioculturales y planteamientos de los 36 pueblos indígenas que viven en Bolivia.

## Datos sociodemográficos generales

Bolivia se divide en 9 departamentos, 112 provincias y 324 secciones municipales. Posee 8.274.325 habitantes y una superficie territorial

de 1.098.581 kilómetros cuadrados. En medio siglo, el país cuadruplicó su población; de 2.704.165 habitantes en 1950 a 8.274.325 (INE 2002).

Un fenómeno que llama la atención es el nivel de urbanización de la población. Siguiendo la tendencia regional, la población rural que llegaba al 73%, en 1950, constituía sólo el 37% en el 2001; lo que significa que, también en medio siglo, disminuyó 36 puntos porcentuales. La población urbana aumentó en esa misma proporción: de 26% en 1950 pasó al 62% en el 2001. Este hecho, sin embargo, no significa que la población indígena haya disminuido. Lo que se observa es su desplazamiento hacia los centros urbanos, en busca de mejores condiciones y oportunidades laborales, económicas y sociales, sin que ello siempre implique la pérdida de la identidad sociocultural y la disociación con su comunidad y región de origen.

La población y los pueblos indígenas, hoy en día y como veremos en el Cuadro 1, son temas que conciernen y están insertos también en el ámbito del área urbana. Fueron justamente algunos indígenas andinos urbanos, quiénes, luego de lograr acceder a la educación superior, comenzaron a interpelar el tipo de Estado y sociedad excluyente y discriminadora de lo indígena. Al hacerlo, también interpelaron la educación superior universitaria que, desde su fundación hasta la actualidad, atendió y atiende preferentemente a la población no indígena del país.

El 2001 la autoadscripción indígena de las personas y familias censadas sorprendió a la población boliviana. Cuando algunos sectores pensaban que la población indígena, travista como sinónimo de atraso y subdesarrollo, disminuiría por la primacía del mestizaje en el país, el 62% de la población de 15 años y más se auto identificó como perteneciente a un pueblo indígena. Si agregamos a ese porcentaje a los menores de 15 años cuyos padres manifiestan ser indígenas y, además, señalan que su lengua materna es indígena, este porcentaje fácilmente alcanza al 66% (CELADE 2004, citado en CEPAL y BID 2005: 7). En Bolivia la población que se asume como indígena constituye dos tercios del total nacional.

**Cuadro 1**
**Bolivia: Auto adscripción de la población de 15 años o más según área**

| Población | Urbana | | Rural | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Indígena[2] | 1.748.477 | 55,58 | 1.397.298 | 44,42 | 3.145.775 | 61,97 |
| Quechua | 791.682 | 50,82 | 766.007 | 49,18 | 1.557.689 | 49,52 |
| Aimara | 762.235 | 59,61 | 516.392 | 40,39 | 1.278.627 | 40,65 |
| Guaraní | 43.076 | 54,92 | 35.362 | 45,08 | 78.438 | 2,49 |
| Chiquitano | 76.856 | 68,46 | 35.415 | 31,54 | 112.271 | 3,57 |
| Moxeño | 32.695 | 75,47 | 10.628 | 24,53 | 43.323 | 1,38 |
| Otro indígena | 41.933 | 55,59 | 33.494 | 44,41 | 75.427 | 2,40 |
| No indígena | 1.529.122 | 79,21 | 401.354 | 20,79 | 1.930.476 | 38,03 |
| Total | 3.277.599 | 64,57 | 1.798.652 | 35,43 | 5.076.251 | 100,00 |

Fuente: Elaboración propia en base a Recuperación de Datos para Áreas Pequeñas por Microcomputador (REDATAM) del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. Cochabamba, noviembre 2008.

De 3.145.775 personas de 15 años y más que se asumen como pertenecientes a un pueblo indígena, el 49,5% se identificó como quechua y el 40,6% como aimara. Estos pueblos, localizados preponderantemente en la región andina, son los que mayor población tienen, ya que sobre pasan el 90% del total de la población indígena. Los otros pueblos, en orden decreciente, son el chiquitano (3,6%), el guaraní (2,5%) y el moxeño (1,9%). En la categoría de “otro indígena” se encuentran las personas de 31 pueblos que habitan en el Chaco, el Oriente y la Amazonía boliviana. En estas regiones, con mayores superficies de tierra y territorio y menor población, existe también mayor diversidad cultural y lingüística.

Como apreciamos en el Cuadro 1, más del 50% de la población indígena está ubicada en el área urbana; en contra partida, la población no indígena se concentra, mayoritariamente, en el área urbana, en alrededor del 80%.

2 Una limitación del censo del 2001 es que permite obtener datos solamente para los 5 pueblos indígenas que se muestran en este cuadro. En la categoría de “otro indígena” se subsumen 31 pueblos indígenas.

Cinco son los departamentos que poseen una mayor presencia indígena; pues tienen entre un 65 y 84% de su población de 15 años y más que se auto identificada como indígena. Nos referimos a Chuquisaca (65%), Oruro y Cochabamba (ambos con el 74%), La Paz (77%) y Potosí (84%). Los departamentos con menor población indígena son aquellos que pertenecen a las regiones del Chaco, Oriente y Amazonía bolivianas: Pando (16%), Tarija (20%), Beni (33%) y Santa Cruz (37%).

**Cuadro 2**
**Auto adscripción de la población de 15 años o más por departamento**

| Departamento | Indígena | | No indígena | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Chuquisaca | 202.381 | 65,50 | 106.611 | 34,50 | 308.992 | 6,09 |
| La Paz | 1.163.827 | 77,35 | 340.868 | 22,65 | 1.504.695 | 29,64 |
| Cochabamba | 670.264 | 74,28 | 232.072 | 25,72 | 902.336 | 17,78 |
| Oruro | 185.924 | 73,90 | 65.680 | 26,10 | 251.604 | 4,96 |
| Potosí | 348.483 | 83,72 | 67.742 | 16,28 | 416.225 | 8,20 |
| Tarija | 47.306 | 19,67 | 193.200 | 80,33 | 240.506 | 4,74 |
| Santa Cruz | 456.402 | 37,44 | 762.528 | 62,56 | 1.218.930 | 24,01 |
| Beni | 66.243 | 32,72 | 136.220 | 67,28 | 202.463 | 3,99 |
| Pando | 4.945 | 16,21 | 25.555 | 83,79 | 30.500 | 0,60 |
| Total | 3.145.775 | 61,97 | 1.930.476 | 38,03 | 5.076.251 | 100,00 |

Fuente: Elaboración propia en base a Recuperación de Datos para Áreas Pequeñas por Microcomputador (REDATAM) del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. Cochabamba, noviembre 2008.

Los departamentos con menor cantidad de población indígena son aquellos donde persiste una mayor diversidad lingüística y cultural; allí también viven familias y personas andinas producto de las políticas de colonización implementadas, de forma dirigida y espontánea, desde la década de los años 1950 y en el contexto de aplicación de la Reforma Agraria de 1953. En la región andina, aunque en mucho menor proporción, también viven algunas familias y personas provenientes de las regiones del Chaco, Oriente y Amazonía.

En diversos porcentajes, todos los departamentos de Bolivia cuentan con presencia de población indígena y, por ello, las principales organizaciones indígenas tienen sus oficinas, desde donde desarrollan sus acciones, en las capitales de departamento y provincia, localizados justamente en áreas urbanas.

En Bolivia viven 36 pueblos indígenas localizados en cuatro ecoregiones: Andes (valle y altiplano), Chaco, Oriente y Amazonía. En las otras regiones viven pueblos indígenas con pequeñas poblaciones, varios de ellos incluso bajo serio riesgo de extinción, tal como ocurre con el Tapiete (70 habitantes), el Guarasug'we y el Pukahuara (cada uno con 30). Los pueblos Guaraní (90.000 habitantes), Chiquitano (110.000), y Moxeño (34.500) son los únicos que poseen una población considerable.

## Situación socioeducativa indígena

Según el Censo 2001, existe un 13% de **analfabetismo** entre la población de 15 años y más. El analfabetismo en /el área rural (26%) es más elevado que en el área urbana que alcanzó al 6% (INE 2002: 78). La población indígena, tanto en el área urbana como en la rural, presenta el doble de analfabetismo que la población no indígena, tal como se evidencia en el Cuadro 4.

Según condición étnica, la población indígena (18%), presenta mayor analfabetismo que los no indígenas (7%). Tanto en el área urbana como en la rural la población indígena cuenta con porcentajes elevados de analfabetismo: 8% frente a 4% de la población no indígena en el área urbana y 28% frente a 18% de la población no indígena en el área rural. La situación no es uniforme tampoco entre la población indígena. El analfabetismo entre los quechuas (21%) es más elevado que entre los aimaras y guaraníes, cada uno con el 13%, los chiquitanos (8%) y moxeños (7%).

Este panorama habría variado significativamente con el Programa de Alfabetización "Yo sí puedo" que el gobierno de Evo Morales implementa, con el apoyo de los gobiernos de Cuba y Venezuela.

**Cuadro 4**
**Analfabetismo según condición étnica y área de residencia**

## Cifras absolutas

| Población | Urbana | | Rural | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sabe leer y escribir | No sabe leer ni escribir | Sabe leer y escribir | No sabe leer ni escribir | Sabe leer y escribir | No sabe leer ni escribir |
| Indígena | 1.597.923 | 148.491 | 1.001.784 | 389.584 | 2.599.707 | 538.075 |
| Quechua | 713.077 | 77.724 | 508.403 | 254.440 | 1.221.480 | 332.164 |
| Aimara | 700.321 | 60.988 | 402.551 | 111.556 | 1.102.872 | 172.544 |
| Guaraní | 40.791 | 2.251 | 26.803 | 8.437 | 67.594 | 10.688 |
| Chiquitano | 73.101 | 3.650 | 29.609 | 5.685 | 102.710 | 9.335 |
| Moxeño | 31.108 | 1.553 | 9.010 | 1.531 | 40.118 | 3.084 |
| Otro indígena | 39.525 | 2.325 | 25.408 | 7.935 | 64.933 | 10.260 |
| No indígena | 1.462.901 | 61.757 | 325.349 | 70.456 | 1.788.250 | 132.213 |
| Total | 3.060.824 | 210.248 | 1.327.133 | 460.040 | 4.387.957 | 670.288 |

Cifras porcentuales

| Población | Urbana | | Rural | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sabe leer y escribir | No sabe leer ni escribir | Sabe leer y escribir | No sabe leer ni escribir | Sabe leer y escribir | No sabe leer ni escribir |
| Indígena | 91,50 | 8,50 | 72,00 | 28,00 | 82,85 | 17,15 |
| Quechua | 90,17 | 9,83 | 66,65 | 33,35 | 78,62 | 21,38 |
| Aimara | 91,99 | 8,01 | 78,30 | 21,70 | 86,47 | 13,53 |
| Guaraní | 94,77 | 5,23 | 76,06 | 23,94 | 86,35 | 13,65 |
| Chiquitano | 95,24 | 4,76 | 83,89 | 16,11 | 91,67 | 8,33 |
| Moxeño | 95,25 | 4,75 | 85,48 | 14,52 | 92,86 | 7,14 |
| Otro indígena | 94,44 | 5,56 | 76,20 | 23,80 | 86,36 | 13,64 |
| No indígena | 95,95 | 4,05 | 82,20 | 17,80 | 93,12 | 6,88 |
| Total | 93,57 | 6,43 | 74,26 | 25,74 | 86,75 | 13,25 |

Fuente: Elaboración propia en base a Recuperación de Datos para Áreas Pequeñas por Microcomputador (REDATAM) del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. Cochabamba, noviembre 2008.

Hasta el 11.10.08, según el Ministerio de Educación y Culturas, se declararon "Territorios libres de analfabetismo" 241 municipios de un total de 327 (http://www.minedu.gov.bo/minedu/pna/libres.html). Este proyecto, sin embargo no consideró la experiencia que las instituciones y organizaciones educativas del país poseían en este campo. Por lo demás, emplea el castellano como lengua principal de la alfabetización, en desmedro de la política y enfoque intercultural y bilingüe que las organizaciones indígenas y populares exigen y que, además, forma parte de la Ley de Reforma Educativa en actual vigencia y del Proyecto de Nueva Ley de Educación, así como de la Nueva Constitución Política del Estado.[3]

La tasa de **asistencia escolar** alcanzó el 80%, a nivel nacional. Los varones (81%) se encuentran en mejores condiciones que las mujeres (78%). De igual modo, la población urbana presenta un mayor porcentaje de asistencia escolar que la rural. Por otro lado, tanto la población indígena como la no indígena presentan tasas casi similares de asistencia escolar: 80,7 vs. 80,3%. (Molina 2005: 75). Este último dato llama fuertemente la atención pues resulta inconcebible que la población indígena se encuentre en mejores condiciones que la no indígena. En nuestro análisis en el cuadro siguiente, observamos una diferencia de más de 10 puntos porcentuales entre la población indígena (72%), y la no indígena (83%), para la población de 6 a 19 años de edad.

La tasa de asistencia escolar en la primaria alcanza el 92%, con una diferencia de 6 puntos, a favor de la población no indígena. El pueblo aimara, con relación a los otros, presenta una mayor asistencia en la primaria, con más del 90%. En la secundaria la asistencia es baja si la comparamos con la de la primaria: 60% vs. 92%. La población indígena presenta una tasa de asistencia a la secundaria considerablemente menor que la no indígena.

3 Nota del editor. No se cuenta con evidencia empírica de que éste sea el caso, ni tampoco con evaluaciones académicas del Programa de Alfabetización "Yo sí puedo", con el cual se habría logrado tal resultado (cf. los estudios en López y Hanemann 2009).

El **promedio de años de estudio** de la población de 19 o más años de edad es de 7,5. En el área urbana, este promedio (9,3) es considerablemente mayor que en el área rural (4,3). Esta cifras ponen de manifiesto la inequidad de acceso y permanencia escolar de los indígenas, con relación a los no indígenas, debido a que en el área rural, donde mayoritariamente vive este sector, existe una oferta incompleta de niveles y grados.

**Cuadro 5**
**Tasa de asistencia escolar según condición étnica y área de residencia**

| Población | Primaria (6 a 13 años) | | | Secundaria (14 a 19 años) | | | Total (6 a 19 años) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Urbana | Rural | Total | Urbana | Rural | Total | Urbana | Rural | Total |
| Indígena[4] | 91,85 | 87,22 | 88,30 | 53,34 | 49,65 | 51,25 | 69,29 | 73,67 | 72,27 |
| Quechua | 91,68 | 85,88 | 87,19 | 53,21 | 42,67 | 47,16 | 69,42 | 70,74 | 70,33 |
| Aimara | 92,08 | 90,45 | 90,86 | 52,81 | 60,73 | 57,14 | 68,04 | 78,83 | 75,09 |
| Guaraní | 83,65 | 85,70 | 85,51 | 45,70 | 48,72 | 47,97 | 59,57 | 72,57 | 70,54 |
| Otro indígena | 90,22 | 75,04 | 79,06 | 61,92 | 48,55 | 53,13 | 77,61 | 65,59 | 69,13 |
| No indígena | 95,51 | 87,20 | 93,64 | 68,95 | 48,10 | 65,38 | 85,44 | 75,40 | 83,37 |
| Total | 95,04 | 87,21 | 91,87 | 64,93 | 49,16 | 59,75 | 82,48 | 74,28 | 79,40 |

Fuente: Elaboración propia en base a Recuperación de Datos para Áreas Pequeñas por Microcomputador (REDATAM) del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. Cochabamba, noviembre 2008.

En el Cuadro 6, vemos que los no indígenas logran 9 años promedio de escolaridad, mientras que los indígenas llegan sólo a 6,5 años. En el área urbana la diferencia es de dos puntos: 8 años para indígenas frente a 10 años para los no indígenas. En el área rural la situación es parecida: 4 años para los indígenas frente a 5 años para los no indígenas.

El promedio de años de estudio, según pueblos indígenas, es casi similar; ya que existen diferencias poco significativas entre ellos. En orden decreciente, el moxeño presenta 8,4; el chiquitano 7,7;

4 Los pueblos chiquitano y moxeño, que se encuentran explicitados en los otros cuadros, están subsumidos en la categoría “otro indígena”.

el guaraní 7; el aimara 6,8 y el quechua 5,9 años de años de estudio aprobados. Lo que sí sorprende, a primera vista, es que los pueblos del Chaco, Oriente y la Amazonía se encuentran en una mejor situación que los de la Región Andina, zona en la que la escuela se instituyó mucho más antes y en la que existe una mayor tradición de escolaridad.

**Cuadro 6**
**Promedio años de estudio aprobados de la población de 19 años o más según condición étnica y área de residencia**

| Población | Urbana | Rural | Total |
|---|---|---|---|
| Indígena | 8,57 | 4,03 | 6,55 |
| Quechua | 8,50 | 3,30 | 5,90 |
| Aimara | 8,30 | 4,70 | 6,80 |
| Guaraní | 9,30 | 4,00 | 7,00 |
| Chiquitano | 9,00 | 4,80 | 7,70 |
| Moxeño | 9,40 | 5,30 | 8,40 |
| Otro indígena | 9,20 | 4,30 | 7,00 |
| No indígena | 10,10 | 5,00 | 9,10 |
| Total | 9,29 | 4,24 | 7,48 |

El 12% de la población boliviana no accede a ningún ciclo y grado de la educación formal, con diferencias marcadas entre indígena y no indígena (15% vs. 6%). Los pueblos quechua y aimara presentan porcentajes elevados de personas que no han cursado ningún nivel educativo: 19 y 13%, respectivamente. Le siguen el guaraní (12%), el chiquitano ( 7%) y el moxeño (6%).

A nivel nacional, el 30% de la población accede al **nivel secundario**, nuevamente con diferencias a favor de los no indígenas (36% vs 26%). La población moxeña tiene mayor población (38%) en el nivel secundario que la chiquitana (34%), aimara (31%), guaraní (27%) y quechua (21%).

El 15% de la población nacional accede al **nivel superior**. Sólo 12% de población indígena llega a este nivel, frente a 21% de los no

indígenas. Los moxeños, con el 15%, logran mayor acceso a la educación superior; seguidos por los guaraníes (13%), quechuas (12%) y chiquitanos y aimaras, ambos con 11%.

**Cuadro 7**
**Nivel de escolaridad alcanzada por la población de 15 o más años de edad**

Cifras absolutas

| Población | Ninguno | Primaria | Secundaria | Superior | Total[5] |
|---|---|---|---|---|---|
| Indígena | 478.277 | 1.455.859 | 801.734 | 360.165 | 3.096.035 |
| Quechua | 290.512 | 740.567 | 315.037 | 186.824 | 1.532.940 |
| Aimara | 158.801 | 572.192 | 391.326 | 135.058 | 1.257.377 |
| Guaraní | 9.132 | 37.561 | 20.575 | 10.261 | 77.529 |
| Chiquitano | 8.190 | 52.812 | 38.378 | 12.061 | 111.441 |
| Moxeño | 2.598 | 17.476 | 16.231 | 6.398 | 42.703 |
| Otro indígena | 9.044 | 35.251 | 20.187 | 9.563 | 74.045 |
| No indígena | 115.785 | 700.557 | 676.405 | 400.031 | 1.892.778 |
| Total | 594.062 | 2.156.416 | 1.478.139 | 760.196 | 4.988.813 |

Cifras porcentuales

| Población | Ninguno | Primaria | Secundaria | Superior | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| Indígena | 15,45 | 47,02 | 25,90 | 11,63 | 100,00 |
| Quechua | 18,95 | 48,31 | 20,55 | 12,19 | 100,00 |
| Aimara | 12,63 | 45,51 | 31,12 | 10,74 | 100,00 |
| Guaraní | 11,78 | 48,45 | 26,54 | 13,24 | 100,00 |
| Chiquitano | 7,35 | 47,39 | 34,44 | 10,82 | 100,00 |
| Moxeño | 6,08 | 40,92 | 38,01 | 14,98 | 100,00 |
| Otro indígena | 12,21 | 47,61 | 27,26 | 12,92 | 100,00 |
| No indígena | 6,12 | 37,01 | 35,74 | 21,13 | 100,00 |
| Total | 11,91 | 43,23 | 29,63 | 15,24 | 100,00 |

Fuente: Elaboración propia en base a Recuperación de Datos para Áreas Pequeñas por Microcomputador (REDATAM) del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. Cochabamba, noviembre 2008.

5 El total de este cuadro no es igual al total de la población de 15 años y más porque una cantidad considerable de personas se encuentran en la categoría “no sabe y/o no responde”.

El proceso irreversible de urbanización de la población indígena, en gran medida, influye para que algunos estudiantes indígenas accedan al nivel de la educación superior y a las diversas modalidades que ella ofrece para, de esa manera, lograr algún tipo de profesionalización. Sin embargo, de acuerdo a López y otros (2007), "…tal incorporación no siempre supone visibilidad o reconocimiento ni menos aún la toma de conciencia de estas instituciones sobre la necesidad de atenderlos de manera diferenciada o con pertinencia cultural. Más bien, en la mayoría de los casos, los indígenas deben ocultar su condición de tales para poder ser considerados como estudiantes regulares de la universidad en la cual se inscriben".

De las 219.361 personas que concluyeron la educación superior en Bolivia, el 53% lo constituye la población no indígena y el 47% la población indígena. Pero, si relacionamos estas cifras con la población total, tenemos que un 3% de la población indígena concluye la educación superior, frente a un 6% de la población no indígena.

**Cuadro 8**
**Población que concluyó estudios superiores**

| Población | | Universitaria | | No universitaria | | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Licenciatura | Técnico | Militar o policial | Normal | Técnico de instituto | Otro | |
| Indígena | | 46.157 | 15.436 | 2.175 | 27.263 | 9.335 | 2.899 | 103.265 |
| | Quechua | 26.604 | 7.893 | 1.189 | 15.007 | 4.725 | 1.614 | 57.032 |
| | Aimara | 14.344 | 5.845 | 800 | 10.339 | 3.470 | 1.017 | 35.815 |
| | Guaraní | 1.523 | 464 | 60 | 507 | 263 | 61 | 2.878 |
| | Chiquitano | 1.341 | 545 | 37 | 601 | 430 | 59 | 3.013 |
| | Moxeño | 824 | 295 | 47 | 355 | 208 | 55 | 1.784 |
| | Otro indígena | 1.521 | 394 | 42 | 454 | 239 | 93 | 2.743 |
| No indígena | | 66.371 | 16.712 | 1.883 | 17.142 | 10.645 | 3.343 | 116.096 |
| Total | | 112.528 | 32.148 | 4.058 | 44.405 | 19.980 | 6.242 | 219.361 |

Fuente: Elaboración propia en base a Recuperación de Datos para Áreas Pequeñas por Microcomputador (REDATAM) del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. Cochabamba, noviembre 2008.

El 45% de indígenas concluyó con una licenciatura[6], frente a un 57% de la población no indígena; a nivel técnico universitario la población indígena y no indígena presentan porcentajes similares de 14%; mientras que las carreras no universitarias, relacionadas con el ejército y la policía, la población indígena, con un 2,1%, supera a la población no indígena que alcanza al 1,6%. Lo que sí se destaca es la carrera docente, pues un 26% de indígenas concluyeron la educación superior en una escuela normal[7]. En contraste, sólo 15% de la población no indígena logró profesionalizarse en una escuela normal.[8]

Es evidente que los indígenas, con relación a los no indígenas, son los que presentan menores tasas de acceso y culminación en la educación superior, en general, y en la universitaria, en particular. Esta situación no debería sorprendernos porque la universidad, por ejemplo, desde sus orígenes fue diseñada por y para no indígenas; es decir, para criollos y mestizos que siempre ocuparon y aún ocupan de manera exclusiva las diversas instancias del poder formal, tanto en el Estado como en la sociedad civil. Por ello, los conocimientos que se transmiten y se desarrollan corresponden a este sector social que, mediante procesos de hegemonía cultural, pretendió la homogenización, en correspondencia con el modelo de Estado-nación liberal que privilegia lo mono y único frente a lo pluri y diverso: una nación, una cultura, una lengua, una religión, etc.

Las causas de la baja accesibilidad y culminación de la población indígena en la educación superior son de diversa índole;

---

6 En Bolivia funcionan 11 universidades públicas y 39 universidades privadas. En cada una de las capitales de departamento, funciona al menos una universidad pública (MINEDU: 2004).

7 Hasta el 2004, funcionaban en el país 19 Institutos Normales Superiores públicos; de éstos, 6 estaban ubicados en las capitales de departamento y 13 en centros poblados intermedios o rurales (Barrera: 2007).

8 Nota del editor. En Bolivia la Escuela Normal o el Instituto Normal Superior, como se lo denomina oficialmente desde 1994, es una institución de educación superior no-universitaria, y por ende recibe a estudiantes que han concluido sus estudios secundarios y cuentan con el título de bachillerato.

entre las que destacan: el bajo nivel de formación recibido en la secundaria que impide aprobar las pruebas de admisión y la carencia e insuficiencia de recursos económicos para solventar los elevados aranceles y la manutención. Pero, también está el hecho de que la educación superior, en general, y la universitaria, en particular, no responden a las demandas y expectativas de los pueblos indígenas.

El acceso a la educación superior, prácticamente, se está solucionado mediante becas, ingreso libre, cupos por organizaciones, acceso vía canales regulares y otras varias formas que el movimiento indígena, en coordinación con organizaciones e instituciones, se ha ido ingeniando estos últimos años para perforar las normas que impiden y/o dificultan su ingreso a la universidad. En la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) de Cochabamba, por ejemplo, entre 2004 y 2008 lograron ingresar a las diversas carreras más de 6.000 estudiantes de origen indígena y popular mediante el Programa de Admisión Extraordinaria (PAE)[9]. En términos porcentuales, esto equivale a más del 12% de la población estudiantil.

El PAE contempla el ingreso directo[10], seguro de salud, matrícula y comedor universitario gratuitos durante el primer año de estudios. Pero el acceso y la beca no se topan con la discriminación realizada por algunos docentes y estudiantes criollo-mestizos; pues, les denominan despectivamente como *"los colaleros*, *las federaciones*, *los indígenas*, *los campesinos*, *los paes*, *los masistas*, *etc"*. También algunos señalan, sin prueba alguna, de que por culpa de ellos estaría bajando la calidad educativa de la universidad. Acceder y permanecer en una universidad donde se trata de esa manera a estudiantes de origen indígena es insoportable.

9 Los costos de dicho programa son cubiertos con recursos públicos por el Gobierno Departamental de Cochabamba, a través de. una partida presupuestaria creada el 2003, por presión de las organizaciones populares e indígenas.

10 Se ingresa a la UMSS, y a otras universidades públicas, mediante examen de ingreso o siguiendo un curso propedéutico.

## Construcción de la demanda indígena de una educación superior

> Nos remontamos a 1895 más o menos, donde ya se planteaba una educación para el pueblo aimara. En ese momento, se planteó una educación clandestina, en 1905 se dio por primera vez el proceso de educación itinerante, luego en 1931 nace la escuela ayllu indigenal de Warisata que Avelino Siñani, conjuntamente con Elizardo Pérez, logran consolidar, y en 1955 el pueblo aimara es protagonista al conseguir se instituya el Código de la Educación Boliviana, que luego se convirtió en un boomerang para nosotros.
>
> Walter Gutiérrez, 2003. (Citado en López 2005: 57)

Desde la independencia en 1825, salvo escasas excepciones, la educación fue considerada por las élites dominantes como un instrumento ideológico para el sometimiento y la homogenización lingüístico-cultural de la población indígena, pese a ser éste un país preponderantemente indígena y de habla originaria. La escuela fue utilizada para cristianizar, occidentalizar y castellanizar a las mayorías indígenas; incluso, para intentar borrar sus condiciones y características étnicas diferenciadas (López 2005: 58).

La demanda de una educación propia que considere y respete la matriz sociocultural, como parte de un conjunto de reivindicaciones de los pueblos indígenas, está ligada a la lucha por la tierra y el reconocimiento ciudadano. Tanto la experiencia de las escuelas indigenales como la Escuela-Ayllu de Warisata, desarrolladas desde finales del S. XIX hasta las primeras décadas del XX, muestran a la educación propia como una estrategia de resistencia indígena a la expoliación de la tierra-territorio y de lucha por la ciudadanía (Machaca 2007: 8).

El Código de la Educación Boliviana (1955) bajo postulados del nacionalismo revolucionario, en gran medida propició la masificación de la educación primaria en el país y benefició a la población indígena, aunque bajo principios de homogenización sociocultural orientados a la conformación de un Estado-nación mestizo y moderno. A nivel de política lingüística, proscribió que la educación debía desarrollarse en lengua castellana.

En el contexto de implementación de estas políticas, y pese al marco legal adverso, el movimiento indígena en Bolivia, con el apoyo de instituciones y organizaciones nacionales e internacionales, inició el proceso de construcción y validación de sus propuestas educativas propias que, en contraste con las del Estado, considera como potencialidad las peculiaridades culturales, étnicas y lingüísticas de la población boliviana. El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que se implementó en las regiones socioculturales quechua, aimara y guaraní entre 1988 y 1994, cubrió 6 departamentos, 25 núcleos escolares, 130 unidades educativas, 396 maestros y 8.647 estudiantes (López 2005: 134). Este proyecto logró demostrar que la educación, orientada más allá de la lecto escritura y de las operaciones matemáticas básicas de corte occidental, puede contribuir también al desarrollo de las diversas culturas y lenguas indígenas que aún perviven. La educación intercultural bilingüe y su correlato de participación social en la educación, entre otros aspectos, fueron validados en el marco de este proyecto y, posteriormente, incorporados como políticas educativas en la Ley 1565 de la Reforma Educativa de 1994 (Ibid.).

En la ejecución de este proyecto surge, de manera explícita, el debate acerca de la importancia de la educación superior para los pueblos indígenas. El tema de la educación superior, desde el inicio del debate, estuvo primero ligado a la formación docente; es decir, a la preparación de los recursos humanos necesarios para la implementación de las políticas educativas con enfoque intercultural, bilingüe y de participación social.

> La búsqueda de una educación de calidad comienza a partir de los años 80 con mayor fuerza. Fue la preocupación de nuestras principales organizaciones nacionales como la CSUTCB y la CIDOB, a ellas también se incorpora el magisterio rural. Estas plantean, entonces, todo un proceso de cambio de nuestro sistema educativo que, de una u otra forma, de manera implícita, se refiere a educación superior. Con mayor puntualidad este asunto de educación superior se comienza a tratar a partir de los años 90, en el marco de la experiencia del proyecto de educación intercultural bilingüe que ha sido el paso inicial para que la EIB entre

al sistema educativo. Entonces la preocupación ha sido en sentido de que si el nivel primario va a cambiar, tiene que afectar obviamente al nivel secundario y, en consecuencia, al nivel superior. Pero el planteamiento más concreto de la educación superior nace justamente en esta década; es decir, es a partir del 2000, 2001 y 2002 que el planteamiento de una educación superior, desde la visión de los pueblos indígenas, va adquiriendo mayor poder. Pedro Apala, Técnico del Comité Nacional de Coordinación de los CEPOS. Cochabamba, 10.2008.

Con la Ley 1565 nos damos cuenta de que la educación, a parte de ser una responsabilidad del Estado, es fiscal y gratuita pero sólo hasta la primaria. A partir de esos años en la Asamblea del Pueblo Guaraní, […] nos damos cuenta que la educación debe ser atendida también en el nivel superior, nos damos cuenta que estamos necesitando profesionales especializados, que la educación superior esté también acorde con nuestras necesidades, que estén los elementos culturales guaraníes insertos en esa currícula. Entonces, de ahí empezamos a trabajar, nos damos cuenta que debemos también preocuparnos por la educación superior y que los profesionales respondan a los elementos culturales nuestros. Amancio Vaca, Directivo del Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. Cochabamba, 10.2008.

Desde el momento de haber iniciado la discusión del bachillerato pedagógico, vimos la necesidad de tocar la educación superior. Eso ocurrió más menos en el año 2000, cuando ya estaba en proceso el tema del bachillerato pedagógico que era, para nosotros, una necesidad para las zonas desconcentradas. Ahí vimos la importancia de la formación de los profesores y ahora nosotros carecemos de un centro de formación y educación superior, esa es una debilidad muy grande que tenemos. Alejandro Alegre, Presidente del Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano. Cochabamba, 10.2008.

En el proceso de diseño e implementación del PEIB se constató que la nueva propuesta educativa requería, también, de nuevos recursos humanos, en todos los niveles, porque los que había formado el Estado, mediante las escuelas normales, poseían insuficientes capacidades en lo relativo al enfoque del bilingüismo, la interculturalidad y la participación social. Es así que, entre 1988 y 1993, fueron a estudiar a la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú, en calidad de becarios, 75 profesionales bolivianos, uno a nivel de

maestría (cuatro semestres) y 74 en el ámbito de segunda especialización profesional (dos semestres). De los 75 profesionales, 40 fueron quechuas, 21 aimaras, 11 guaraníes y 3 de tierras bajas del oriente. Las becas fueron proporcionadas por UNICEF – Bolivia, la Asesoría de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) en Puno y el Ministerio de Educación de Bolivia.

Los becarios se especializaron, a nivel de postgrado, en Lingüística Andina y Educación y abordaron temas relacionados con la lingüística, la sociolingüística, las bases y fundamentos de la EIB, la enseñanza de la lengua materna y del castellano como segunda lengua y la elaboración de materiales educativos. La mayoría de los egresados de Puno asumieron cargos relevantes a nivel directivo y operativo en el PEIB y, una vez que se implementó la Ley 1565 de Reforma Educativa, se constituyeron en un colectivo de profesionales cualificados que contribuyeron, y aún hoy contribuyen, en el proceso de concreción de la educación intercultural bilingüe (López 2005: 159).

En la región guaraní, tal como se menciona en los testimonios, la Reforma Educativa de 1994 propició la discusión y la toma de postura con relación a la educación superior, dado que dicha Ley, de manera explícita en el punto 2 del Artículo 1º señala que la educación boliviana “Es universal, gratuita en todos los establecimientos fiscales y obligatoria en el primario…”, en cumplimiento de lo que la Constitución de entonces establecía (MINEDU 1994: 3). Fue precisamente la obligatoriedad sólo para el nivel primario la que motivó que los planteamientos educativos del movimiento indígena trascendieran este nivel, ya que la población indígena incluso había logrado ingresar y egresar del nivel secundario y, por eso, era importante que la educación superior indígena fuera también asumida por el Estado.

El Instituto Normal Superior Pluriétnico para el Oriente y el Chaco (INSPOC), con sede en la ciudad de Camiri del Departamento de Santa Cruz y creado en 1995 como parte del Programa Guaraní de Formación Docente, tuvo la misión de formar maestros guaraníes para la EIB (Arispe 2006: 97).La formación docente constituyó la punta de lanza de la incursión guaraní en la educación superior, para

que sus formandos valoren y desarrollen, también, los componentes culturales propios.

En la región chiquitana, por su parte, la educación superior adquirió relevancia cuando se ejecutó el Proyecto de Bachillerato Pedagógico, llevado a cabo durante la aplicación de la Ley 1565 de Reforma Educativa. Como menciona su directivo, se trataba que la educación secundaria forme bachilleres con formación pedagógica para que asuman los roles de docentes en las zonas y comunidades que, por encontrarse muy alejadas de los centros poblados, tienen carencia de maestros.

Entre el 2000 y el 2004 egresaron de este proyecto 130 personas, una mayoría de ellas trabajan actualmente como maestros; y los otros optaron por continuar sus estudios superiores en la universidad. Estos bachilleres pedagógicos se formaron en el Colegio Miguel Castedo, del pueblo de Concepción, y desde el punto de vista de los dirigentes, recibieron formación profesional bajo los principios de la EIB (Alejandro Alegre, comunicación personal).

En el 2006, se convocó al Congreso Nacional de Educación, para evaluar la aplicación de Ley 1565 y definir estrategias para los años siguientes. En las actividades previas, congresos departamentales y talleres temáticos, surgió un ente que aglutinó, como nunca antes, a todas las organizaciones indígenas matrices del Altiplano, los valles, el Oriente, el Chaco y la Amazonía: el Bloque Educativo Indígena, conformado por el Consejo Nacional de Marcas y Ayllus del Qollasuyu (CONAMAQ), la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB), la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia "Bartolina Sisa" (FNMCB – BS) y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs).

Esta macro organización educativa indígena, de forma participativa y monitoreada por los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), elaboró, presentó y defendió en todos los eventos previos y en el mismo congreso nacional, una propuesta denominada "Por una

educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”. Demandaron la construcción de un Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe; el fortalecimiento de la EIB y su implementación en todos los ámbitos y modalidades de la educación por ser un instrumento de liberación que contribuye a la construcción de un Estado y una sociedad incluyentes, equitativos, democráticos y con justicia socio económica; así como a la consolidación de las instancias de participación social, con poder de decisión, en la gestión educativa (Machaca 2006: 20, 21).

Esta propuesta, en el plano de la educación superior, señala “…que la formación docente debe ser a partir de nuestra realidad, basada en nuestros conocimientos y saberes, bajo un currículum que surja de las necesidades económicas, sociales y territoriales de las naciones indígenas originarias con la participación de los sabios, ancianos, mburuvichas, capitanes, mallkus de las comunidades”; y todo el sistema de formación docente debe implementar la EIB. A nivel de la educación universitaria, se indica que “todo el sistema universitario debe incorporar en el currículo el enfoque de la EIB desde la cosmovisión y sabiduría de las naciones indígenas, sin dejar de lado los conocimientos universales”. Aparece también un planteamiento nuevo: la creación de universidades indígenas originaras que formen recursos humanos desarrollando procesos de investigación y construcción de conocimientos sobre la base de los saberes y conocimientos indígenas, su cosmovisión y gestión territorial. Estos centros debían implementarse con financiamiento del Tesoro General de la Nación (BEI 2004: 58 al 63).

La propuesta del Bloque Educativo Indígena se basa en los avances logrados en el ámbito de la formación docente. Transformar e interculturalizar la educación universitaria, y la creación de universidades propias son los nuevos postulados. Así lo confirma un directivo de los CEPOs: “Evidentemente, en el libro verde[11] ya

11 Muchos dirigentes y líderes indígenas del país conocen el documento del Bloque Educativo Indígena con el denominativo de “Libro verde” en alusión al color de su portada, así como porque en años anteriores el gobierno boliviano público los libros blanco y rosado con propuestas educativas gubernamentales.

se hacen los primeros planteamientos para la transformación de la educación superior y es, a partir de eso, que ya se viene trabajando con mayor profundidad" (Pedro Apala, Técnico CNC – CEPOS. Cochabamba, 10.2008).

En julio 2006, se realizó el Congreso Nacional de Educación con más de 500 delegados que discutieron el Anteproyecto de Nueva Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez", elaborado por la Comisión Nacional de la Nueva Ley de la Educación Boliviana conformada por representantes de 22 organizaciones e instituciones nacionales (Machaca 2007: 26 y 27). Esta nueva ley, en sus fines y objetivos destaca que la educación es descolonizadora, comunitaria, laica, intracultural, intercultural, plurilingüe, productiva y territorial, científica, técnica y tecnológica. Es, además, fiscal y gratuita en todo el sistema educativo y obligatoria en los diferentes niveles y modalidades del subsistema de educación regular, con igualdad de oportunidades sin discriminación social, cultural, lingüística y económica. La educación superior contempla la formación técnica y artística, la formación de maestros, la formación militar y policial y la formación superior universitaria. Un aspecto que se remarca es el de las Universidades Comunitarias Pluriculturales que, en el mismo nivel de las universidades públicas y privadas, deben responder a la realidad cultural, lingüística y a los requerimientos de las naciones indígenas originarias (CNNLEB 2006: 15 y 26).

La Nueva Constitución Política del Estado (2009), en sus sus bases fundamentales, define a Bolivia como Estado unitario social de derecho plurinacional comunitario, libre, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Los idiomas oficiales del Estado son el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos. Se señala que la educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado; que es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad; es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo; la educación es obligatoria hasta el bachillerato; la educación fiscal es gratuita en todos sus niveles hasta el superior; se reconoce la participación social y comunitaria

en el sistema educativo. La educación superior está conformada por las universidades, las escuelas superiores de formación docente y los institutos técnicos, tecnológicos y artísticos; las universidades públicas establecerán los mecanismos de participación social de carácter consultivo; y el Estado, en coordinación con las universidades públicas, promoverá en áreas rurales la creación y el funcionamiento de universidades e institutos comunitarios pluriculturales (Ibid.). Como se puede apreciar, los principales postulados educativos del movimiento indígena son recogidos y profundizados en la Nueva Constitución Política del Estado. En este nuevo marco legal, la educación superior, universitaria y no universitaria, se transforma a partir de los principios de intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo; y, la educación superior debe incorporar a su sistema de gestión el componente de la participación social y comunitaria, en un nivel consultivo.

A nivel jurídico, se observa un avance notable ya que las propuestas educativas indígenas son políticas constitucionales. Pero, desafortunadamente, se constata también que la lucha política y jurídica distrajo al movimiento indígena, y en particular a los CEPOs, de la aplicación comunitaria y escolar de la EIB y la participación social. Muchas de las escuelas han dejado de aplicar la EIB en los diferentes contextos sociolingüísticos.

Las universidades indígenas son contempladas en la Nueva Constitución, con el denominativo de "universidades comunitarias pluriculturales". En eso ha debido basarse el Presidente de Bolivia para, mediante Decreto Supremo Nº 29664 en agosto del presente año, crear tres universidades indígenas: una en Warisata (Dpto. de La Paz), para el pueblo aimara; otra en Kuruyuki (Dpto. de Chuquisaca), para el pueblo guaraní; y la tercera, en Chimoré (Dpto. de Cochabamba), para el pueblo quechua, bajo la denominación de Universidad Indígena de Bolivia (UNIBOL). Esta red de universidades indígenas será financiada con recursos provenientes del Impuesto Directo a los Hidrocarburos (El Deber, 03.10.2008).

Como era de esperarse, esta decisión causó reacciones en todos los sectores, pero principalmente en autoridades de las universidades públicas y del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB)

porque, según ellos, se estaría violando la autonomía universitaria; yendo contra las leyes vigentes, pues las universidades se crean mediante ley y no por decreto supremo; además de lo cual se crea un sistema universitario paralelo al existente (Ibid.).

Estas universidades, por otro lado, si bien son un adelanto de las nuevas leyes que regirán al país, se han creado sin consultar, ni informar, a los principales actores que, durante los últimos años, han impulsando ésta y otras propuestas educativas. Así lo manifestaron, al respecto, algunos dirigentes del movimiento indígena que trabajan en el ámbito de la educación:

> No coordinaron con los CEPOs. El lanzamiento del Decreto Supremo para la creación de las tres universidades es una medida más de tipo político y no obedece a necesidades y criterios técnicos. De tal manera que, recientemente, nosotros como […] Bloque Educativo Indígena hemos solicitado al Ministerio ser parte y ver este asunto del proyecto, pero tenemos la información de que son otras las personas quienes están trabajando la concreción de las universidades indígenas creadas. (Pedro Apala, Técnico del Comité Nacional de Coordinación de los CEPOS. Cochabamba, 10.2008)
>
> El gobierno no coordinó con nosotros. En realidad eso es lo que extraña a los pueblos indígenas, porque de la noche a la mañana sale un decreto y resulta que no se conoce ni siquiera el objetivo; es decir, qué tipo de profesionales se necesita, cómo queremos ver al hermano indígena de aquí a cinco años. O sea, no hay una visión teórica ni práctica. Por otra parte, lo que hace el gobierno es dictar decretos supremos sin conocer las zonas geográficas de cada uno de los pueblos y por eso hace un desfase político, económico y profesional. No tiene sentido lanzar un decreto directamente sin contar con una malla curricular que responda a esa universidad indígena. No sabemos si eso va a responder al contexto social de cada una de esas culturas. No se respeta las tierras comunitarias, no se les consulta y es ahí donde ya nos entra un miedo porque va a haber rechazo en las universidades públicas y otro rechazo en las universidades privadas. Ellos van a mencionar de que ya tenemos nuestras propias universidades indígenas y nos dirán fórmense como indígenas nomás. (Pedro Moye, Presidente del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico. Cochabamba, 10.2008)

> Es una preocupación. Yo me pregunto quiénes son los que cooperan o asesoran directamente al hermano Evo y debo decir, así con claridad, que no hubo consulta y el decreto de creación de universidades indígenas aparece de la noche a la mañana. Además, considerando que nosotros conocemos, por ejemplo, Warisata y la gente de ahí nunca ha querido una educación como nosotros planteamos. Siempre están en oposición y resulta, ahora, como si estuvieran dando un premio más. Si un poco vemos territorialmente y [también] el área lingüística, podría haberse elegido una zona céntrica donde sea fácil de aglutinar las fuerzas, inclusive a los estudiantes. (Félix López, Presidente del Consejo Educativo Aimara. Cochabamba, 10.2008)

Los dirigentes manifiestan su desacuerdo con la forma cómo el gobierno ha creado las universidades indígenas. Esta medida política carece de respaldo técnico y, probablemente, resultó prematura por la ausencia de respaldo legal, en las leyes aún vigentes Hubiera sido más impactante si la creación hubiera contemplado su funcionamiento inmediato. Estas universidades han sido creadas pero no pueden aún funcionar.

Tampoco parece atinado que la universidad para el pueblo quechua esté localizada en el Municipio de Chimoré, de la zona del Chapare, porque ese territorio pertenece a dos pueblos indígenas de tierras bajas, yuracarés y yuquis que fueron arrinconados por colonos andinos, impulsados por la producción de la coca desde principios de la década de 1980. Sería un error histórico que el gobierno consolide esta universidad, ya que los yuracarés y yuquis se encuentran en un proceso de revalorización étnico-cultural que implica también la recuperación del territorio que ocupan.

Por otra parte, no es sostenible financiar las universidades indígenas con recursos del impuesto a los hidrocarburos. Los recursos financieros deberían provenir del mismo presupuesto que solventa a las universidades públicas porque las universidades indígenas también tendrían que tener el estatuto de públicas.

Con la creación de las universidades indígenas, se estaría renunciando, o dejando en segundo plano, la apremiante tarea de transformar e interculturalizar todas las universidades públicas, en función

a lo establecido por la Nueva Constitución Política del Estado. El movimiento indígena, mediante su Bloque Educativo, más allá de su desacuerdo con la manera cómo se crearon estas universidades y las observaciones específicas que hacen a esta medida, tiene ahora que involucrarse en la viabilización social y técnica de estas instituciones, en el marco de sus demandas y expectativas, pero sin olvidar la transformación de las universidades públicas.

## Expectativas acerca de la educación superior

Concluimos analizando las expectativas indígenas frente a la educación superior.

> A la universidad [le pedimos que] se convierta en intercultural bilingüe porque hoy en día, como estamos viendo, se mantienen estos principios en las nuevas leyes del país y se tienen que seguir desarrollando. Las autoridades de esta casa superior […] piensan que con el PAE ya están haciendo la interculturalidad. Para nosotros no es eso, es simplemente una demanda principal de entrar ahí [a la universidad]. Por eso es que en la Asamblea Constituyente los pueblos indígenas originarios, a través de los consejos educativos, hemos planteado también la participación social activa en las universidades para, desde ahí, abrir espacios más adecuados y más pertinentes para las comunidades indígenas originarias. (Florencio Alarcón, ExPresidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua. Cochabamba, octubre de 2008)
>
> Yo creo que si bien allá [en Camiri] tenemos una universidad que esta formando técnicos superiores, también hay un instituto que está preparando a jóvenes y señoritas, pero la gran dificultad es que a veces existe el racismo y la discriminación. Eso hace que también muy pocos accedan a esos institutos. (Celso Padilla, Presidente del Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. Cochabamba, octubre de 2008)
>
> Lo que estamos pidiendo es que la universidad pública tome en cuenta nuestros saberes y conocimientos en todas las carreras; es decir, [una] transformación de la malla curricular. [También] criticamos a las universidades que sacan profesionales y después éstos no saben qué hacer. Lo que queremos es que salgan profesionales haciendo las cosas, desa-

> rrollando, estando con la sociedad y con la comunidad, [con] un nivel académico superior. Por lo tanto, ya no podemos tener profesionales mediocres que, al final, lo que hacen es destrozar a los movimientos indígenas; es más, promover el mestizaje. Eso ya debe terminar. (Pedro Moye, Presidente del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico. Cochabamba, octubre de 2008)
>
> Nosotros queremos implementar en todas las carreras, de una manera transversal, la interculturalidad, la intraculturalidad y el plurilinguismo porque [...] ya hemos iniciado ese trabajo en las normales y [ahora] lo estamos incluyendo como políticas públicas. (Francisco Urachienta, Presidente del Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo. Cochabamba, octubre de 2008)
>
> Al Instituto Técnico, dependiente de la Universidad Gabriel René Moreno, también le exigimos que tiene que trabajar e incorporar en la parte curricular los elementos y los valores culturales de los pueblos indígenas. Eso se trabajará en función a un convenio que tengamos que hacer con la universidad. (Amancio Vaca, Directivo del Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. Cochabamba, octubre de 2008)

Estos testimonios son categóricos y se orientan a que la educación superior, en general, y la universitaria, en particular, asuman el enfoque intercultural bilingüe y la participación social. Dan por superada la demanda por el acceso y focalizan la transformación e interculturalización de las universidades, particularmente incorporando en las mallas curriculares saberes y conocimientos indígenas. También buscan que los egresados desarrollen competencias necesarias para contribuir al mejoramiento de la comunidad y apoyen, también, a los movimientos sociales e indígenas en su lucha contra el racismo y la discriminación y en la construcción de una sociedad y un Estado que promuevan la justicia socioeconómica.

Desde la perspectiva indígena, ya no es aceptable que en pleno s. XXI la universidad siga rigiéndose por la hegemonía del conocimiento occidental, en desmedro de los conocimientos y saberes indígenas. Lo universal, para ser tal, debe contemplar tanto el conocimiento occidental como el indígena, en igualdad de condiciones y oportunidades.

La interculturalidad, en el ámbito de la educación universitaria, debe ser concebida como la incorporación crítica y consensuada de los conocimientos y saberes indígenas en el currículo, el uso de las lenguas indígenas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como también el compartir espacios de poder entre indígenas y no indígenas, en las diferentes instancias de toma de decisiones en la vida y dinámica universitaria.

La interculturalidad así entendida desencadenará procesos de deconstrucción y reconstrucción del conocimiento y del currículo y planes de estudio. La inclusión de las lenguas y de los conocimientos indígenas requiere también de la incorporación de las diversas formas de enseñanza y de aprendizaje indígenas, del replanteamiento de los ámbitos educativos y considerar, también, a los sabios y líderes indígenas como personas capaces de enseñar, desde su matriz cultural propia, tanto a indígenas como a no indígenas en el interior de las universidades.

Finalmente, la situación educativa en Bolivia se caracteriza aún por la relación inequitativa que favorece a la población no indígena. Los indígenas, aunque en proporciones menores y usando diversas estrategias, han lograron acceder a la educación superior y, por eso, su demanda principal está centrada ahora en la transformación de la educación terciaria, para que responda a su proyecto político, económico y social que, tal como ya se ha aprobado en la Nueva Constitución Política del Estado, se concretará en un Estado Plurinacional. El Estado plurinacional y su correlato insoslayable de ciudadanía intercultural son propuestas descolonizadoras porque interpelan el modelo de Estado-nación y a su correspondiente ciudadanía única que históricamente invisibilizó y excluyó a la población indígena. Ambas propuestas, no deben ser concebidas como un fin en sí mismo, sino como un medio para construir una sociedad con verdadera justicia socioeconómica para todos.

## Referencias

Arispe, V.
2006 *Mbaravikiyekua INSPOC pegua. Cómo irradia el trabajo del INSPOC.* Tesis de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Cochabamba: Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de San Simón.

Asamblea Nacional Constituyente – Congreso Nacional (ANC-CN)
2008 *Nueva Constitución Política del Estado*. Las Paz (Mimeo).

Barrera, S.
2007 *La formación docente en los Institutos Normales Superiores de Bolivia: competencias docentes e innovación educativa*. Tesis de Doctorado en Educación. España: Universidad de Alcalá.

Bloque Educativo Indígena (BEI)
2004 *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural.* La Paz: G.I.G.

CEPAL y BID
2005 *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas en Bolivia*. Santiago de Chile: CEPAL.

Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana (CNNLEB)
2006 *Nueva Ley de La Educación Boliviana "Avelino Siñani y Elizardo Pérez". Anteproyecto de Ley*. Sucre: Ministerio de Educación y Culturas.

Instituto Nacional de Estadística (INE)
2002 *Censo Nacional de Población y Vivienda 2001. Bolivia: Características de la población.* La Paz: INE.

López, L.E.
2005 *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB ANDES, PLURAL.

López, .L.E.; Moya, R. y E. Hamel
2007 *Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe* (Documento Base para el Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina realizado en Tepoztlán, México, en marzo de 2007).

López, L.E. y G. Machaca
2008 "Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú: Un desafío para las políticas de equidad". *Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú. Revista ISEES* Nº 2; páginas 13 - 60. Santiago: Fundación Equitas.

López, L.E. y U. Hanemann
2009 *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*. Guatemala: UNESCO-UIL y GTZ.

Machaca, G.
2006 "Actores y propuestas en el proceso pre congreso nacional de educación". *Quinasay Nº 4. Revista de educación intercultural bilingüe*; páginas 11 - 43. Cochabamba: PROEIB ANDES y GTZ.
2007 *La participación social en la educación en Bolivia en el contexto de la implementación de la EIB. Estudio de caso en las Comunidades de Itanambikua y Tomoroco*. Cuaderno de Investigación No 6. Cochabamba: PROEIB ANDES.

Machaca, G. y L.E. López
2007 *El fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. Sistematización de una experiencia en desarrollo*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú y PROEIB ANDES.

Ministerio de Educación y Cultura (MINEDU)
1994 *Ley de Reforma Educativa promulgada el 7 de Julio del 1994. H. Parlamento Nacional*. La Paz: Gaceta Oficial.

Ministerio de Educación
2004 *La Educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados*. La Paz: UNICOM.

Molina, R.
2005 *Los pueblos indígenas de Bolivia. Diagnóstico sociodemográfico a partir del censo del 2001*. Santiago de Chile: CEPAL y BID.

http://www.minedu.gov.bo/minedu/pna/libres.html (Consulta: 27 de octubre de 2008).

# Desde la escuela y hasta la universidad: educación propia para un buen y mejor gobierno

*Graciela Bolaños*[1]

## Introducción

En este trabajo presentamos la experiencia educativa del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), organización pionera en las luchas de reivindicación étnica en Colombia, que hace 35 años construye una propuesta pedagógica estrechamente ligada al proyecto político-cultural y a los proyectos y/o planes de vida de cada pueblo indígena. Esta educación se caracteriza por ser comunitaria, bilingüe e intercultural en sus lineamientos básicos. En forma rápida, haremos un recorrido del proceso educativo en sus aspectos fundamentales, para detenernos en la revisión de algunos elementos de pedagogía comunitaria en el marco de la educación propia, finalizando con algunas consideraciones para el debate.

## Nuestros primeros recorridos

La educación bilingüe e intercultural, en nuestro caso entendida también como educación propia o educación indígena, nace como un

1 Asesora del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, Consejo Regional Indígena del Cauca,

componente de la lucha del CRIC. La lucha del CRIC se concreta en tres ejes fundamentales: a. la defensa, recuperación, cuidado y conservación de la tierra como fuente de vida y supervivencia física y cultural; b. el fortalecimiento de las autoridades tradicionales, tanto en su dimensión espiritual como política, y con ella sus formas y acciones de gobierno propio; y, c. la revitalización y fortalecimiento de la educación y las culturas. Todo esto se proyecta en el marco de un proyecto integral de vida y organización, que implica el replanteamiento profundo de las estructuras político-organizativas internas y externas hacia el reconocimiento y respeto como pueblos diferentes, pero interrelacionados, como fuerza social para la defensa general de nuestros derechos. En este marco, la educación propia potencia la construcción permanente de autonomía, como condición fundamental para el establecimiento de relaciones horizontales de convivencia y diálogo intercultural.

El proyecto político del CRIC partió de la recuperación de la tierra; pero, a diferencia de otros sectores populares que conciben la tierra sólo como medio de producción y sustento, el CRIC buscaba la reintegración de territorios tradicionales también como condición para reproducir las culturas indígenas. El acceso a la tierra era un paso para "recuperarlo todo"; es decir, el uso y valoración de sus saberes y conocimientos tradicionales, su historia propia como pueblos, la historia de sus costumbres y su tradición, en permanente diálogo y reconstrucción de pensamiento crítico y propositivo.

En este contexto, se planteó que la escuela no podía seguir siendo un espacio de desintegración cultural y se convirtió en estrategia para la fundamentación, reconstrucción y permanencia de las culturas. De este proceso, resulta la educación propia.

> Cuando hablamos de lo propio en educación, no se trata como algunos creen de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación

> que se quiere transformar". Lo propio es "construir la educación" recogiendo desde el sentir de nuestro corazón, el gusto por lo nuestro, la alegría de participar en nuestros rituales, pero también aprender en el encuentro con los demás. Es mejorar nuestra vida identificando nuestros problemas y necesidades, allegando nuevas luces para pensar, aprendiendo a encontrar estrategias que nos permitan transformar positivamente nuestra vida.
>
> Taller de Construcción del Sistema Educativo Propio,
> Bodega-Caloto Marzo 2003.

Por eso, mientras las organizaciones luchaban por reconstruir esa autoridad propia –el cabildo–, las formas tradicionales de autoridad indígena, la forma de gobierno propio, los maestros y maestras en las escuelas enseñaban a los niños esas formas de conocimiento propio para formar a los líderes que manejarían mas tarde los cabildos. De esa manera, se han ido formando los jóvenes, líderes y comuneros con claridad acerca del proceso político propio, sus alcances y sus debilidades, así como su estructura de gobierno interno en contraste con las estructuras del poder del Estado.

## Para repensar la educación

¿Qué es la educación para el CRIC? ¿Por qué el empeño de las comunidades indígenas en replantear de fondo la propuesta pedagógica? ¿Cuál es la diferencia de su proyección educativa en comparación con la educación oficial? ¿Cómo puede ser la educación una herramienta política? Estas preguntas fundamentales son las que desde los primeros años han orientado el trabajo del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural del CRIC (PEBI). Las carencias de la educación oficial –el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la falta de valoración de la cultura indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias, el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros, la enseñanza que desconoce y menosprecia el entorno cultural– llevaron a las comunidades organizadas a replantear la educación desde un nuevo perfil.

Las autoridades comunitarias analizan y toman sus decisiones desde el espacio deliberativo de sus congresos; primero, para colocar en su programa organizativo la formación de maestros/as bilingües desde una perspectiva cultural y colectiva; y, segundo, para construir los criterios de orientación y desarrollo educativo permanente. El PEBI, creado en 1978, no ha dejado de funcionar hasta ahora. La educación está orientada a fundamentar y promover el fortalecimiento cultural y organizativo, mediante la construcción de una fuerza social que posibilite un crecimiento con autonomía. La escuela, como espacio principal de educación y formación de las nuevas generaciones tradicionalmente bajo la orientación de la Iglesia y el Estado, fue replanteada desde los criterios y lineamientos que generó la dinámica comunitaria, a través de procesos de investigación y desarrollo de experiencias modelo.

Lo importante es que fue un movimiento político, y no un movimiento pedagógico, el que llegó a estas conclusiones. Se soñaba con impulsar una educación no alienante, no sólo con la perspectiva de humanizar las relaciones en el salón de clase, sino frente a la misma comunidad.

Más allá del objetivo de transformar a la escuela misma, se buscaba que la comunidad se apropiara de ella, que la viera como parte de su cotidianidad. Si la escuela pertenecía a la comunidad, tenía que ser, además, un eje fundamental para desarrollar la lucha de la gente, una herramienta de concientización y organización. La escuela no se la pensaba en sí misma, sino en relación con el fortalecimiento político de toda la comunidad a través de la ella. De ahí que el CRIC, se considera un movimiento de educación de masas no escolarizado. En ese sentido, se habla en el PEBI de la construcción colectiva de la educación.[2]

2 Nota del Editor. Para una revisión histórico-crítica de las tres décadas de la experiencia educativa del CRIC, consúltese Bolaños et al (2004). Como en otros lugares de América Latina, la creación de escuelas comunitarias desafía la taxonomía legal relativa a la propiedad de los establecimientos educativos, la cual sólo reconoce establecimientos públicos y privados. En Nicaragua, la

*Las primeras escuelas comunitarias.* Para conocer y desarrollar la educación en esta perspectiva se crearon escuelas propias, constituidas ante todo como laboratorio para, desde allí, ir construyendo los criterios, fundamentos y referentes de la educación indígena. Son escuelas comunitarias creadas en aquellas comunidades que habían sostenido luchas por la tierra; es decir, lugares críticos en los que había avances organizativos. De este modo, se estableció una escuela en La Laguna de Siberia, un territorio multiétnico en donde se presentaba un riesgo eminente de pérdida del idioma nasa yuwe, pero donde se libraba una fuerte lucha de los terrajeros por recuperar los territorios de resguardo, igualmente Vitoyó (Jambaló), Potrerito (Toribío), el Canelo (Popayán), el Chimán en la comunidad guambiana y Las Delicias (Buenos Aires). Además de las comunidades nasas (paeces) y las guambianas, las de los coconucos, de los totoróes, y luego muchas otras comunidades se fueron sumando al proceso de construcción educativa, en un ambiente de resistencia cultural y una clara relación de interculturalidad, entendida como el diálogo de saberes, valores, expectativas y la construcción de utopías alrededor de los sueños colectivos.

*El carácter comunitario de las escuelas:* El objetivo de esas escuelas era contextualizar la educación desde la cotidianidad; es decir, generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas, y no una educación para superarse individualmente, supuesto objetivo de la escuela oficial. Pensar desde las realidades comunitarias significaba que en la escuela se reflexionaba y se investigaba en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio. La comunidad participaba en la construcción misma de la escuela. Las mismas comunidades indígenas, trabajando en concierto con la organización regional, generaban las pautas orientadoras de esas escuelas comunitarias, contribuyendo en particular a la construcción

persistencia indígena ha logrado ya que la legislación nacional reconozca una tercera vía: la comunitaria, en la cual la propiedad y la gestión de la escuela son comunitarias, lo que no excluye que el Estado asigne maestros y recursos para su funcionamiento.

de los temas que se trataban, en la conformación de criterios para el uso y valoración de las lenguas, en definir los perfiles de las personas y comunidades que se quería formar y de los maestros, en la relación que debía existir entre escuela y comunidad y en la orientación de las actividades y metodologías. Muy importante era la evaluación periódica de la escuela en su conjunto, que incluía una actividad comunitaria cada dos meses donde se socializaba los avances de la escuela y se reflexionaba con el fin de generar recomendaciones para continuar.

Al principio, los mismos comuneros asistían a talleres para capacitarse en la generación de ideas para crear nuevos currículos, para que esas escuelas fueran diferentes a las oficiales. En esa época, la gente todavía entendía el proyecto educativo sólo en términos de la educación escolarizada. Lo que buscaban era una escuela, pero al servicio de la comunidad, una institución que, en vez de fomentar la desintegración cultural, estimulara su recuperación. Sin embargo, en el proceso de construcción de una escuela comunitaria alternativa, los mismos comuneros abrieron su mirada a una noción diferente de lo que es la educación, mediante el diálogo público entre padres de familia y estudiantes. Así, los padres de familia iban entendiendo que en la escuela los niños hablaban sobre las conversaciones que tenían en la casa, de sus experiencias con sus padres, de sus gustos y disgustos, de sus problemas. Después, a los dos meses, se llamaba a evaluaciones conjuntas entre padres de familia, cabildantes, los niños y maestros. En estas reuniones los niños podían presentar sus experiencias escolares, reflexiones, sus discusiones, y entrar en comunicación con la comunidad. Entonces, los padres de familia se daban cuenta que los niños sabían sobre lo que habían preguntado, que habían ampliado sus conocimientos, que podían sostener el tema con la comunidad, mostrar y dibujar mapas, que podían mostrar, por ejemplo, la manera cómo se estaban trabajando las matemáticas, y de pronto los padres de familia se acercaban para hacer preguntas a los niños, y los niños estaban sensibilizados para presentarse y conversar, con confianza, sin miedo de ser "corchados" ni temor a equivocarse. Sencillamente, la escuela era como un conversatorio entre niños y

adultos de la comunidad. Esto marcaba la diferencia con la escuela oficial, y les permitía a los padres de familia ver que sus hijos hablaban en la escuela sobre cosas interesantes de la comunidad. De esta manera, las comunidades fueron participando progresivamente en múltiples asambleas para direccionar el rumbo de la educación. Ninguna escuela se abría, aún ahora, sin el consejo y decisión de los mayores y también del *Thë' wala.*[3]

La conveniencia de abrir la escuelita bajo la responsabilidad de la comunidad fue un criterio que fue tomando cuerpo a medida que la escuela iba siendo apropiada. El PEBI debía orientar y asesorar la formación del maestro y hacer el seguimiento a la escuela y al desarrollo de todo el proceso para el diseño de la educación comunitaria. De esa manera, los maestros se vincularon a las actividades formativas que para todas las escuelas del CRIC se hacían cada dos meses, talleres donde se analizaba lo que hacían los maestros en sus escuelas, se trabajaba la pedagogía propia y se programaba las actividades. También se hacían talleres de evaluación del desarrollo de cada una de las áreas o ejes curriculares, con la comunidad, los maestros, los alumnos y miembros del equipo del PEBI. En estos talleres, los niños socializaban lo que habían aprendido en las diferentes áreas para que los padres de familia tuvieran referentes para opinar más claramente sobre el funcionamiento de la escuela. Por su parte, los maestros daban informes sobre la actitud de los niños, sobre su disposición para trabajar en equipo y para colaborar, sobre su responsabilidad para cumplir con sus tareas y realizar pequeñas investigaciones. Alrededor de los trabajos presentados por los alumnos y los maestros, se daba un debate con toda la comunidad acerca de la orientación pedagógica, de los contenidos curriculares y de las maneras cómo se estaba aprendiendo. Se hablaba sobre el uso de la lengua en la escuela, si se hablaba o no en nasa yuwe o en la lengua originaria que correspondiera, se evaluaba el progreso en la lectoescritura, se debatía sobre los cambios que se iban generando. De esta manera,

3 El The' Wala es un sabio comunitario.

paulatinamente se fueron creando los criterios de orientación de la educación que venimos manejando hoy y que se han enriquecido con nuevos elementos correspondientes a las realidades actuales.

## La formación de los maestros

Este tipo de educación igualmente exigió crear nuevos tipos de maestros, formados sin los prejuicios de las escuelas normales, líderes surgidos de la misma comunidad. El perfil de estos maestros es muy diferente a aquél de la escuela oficial, eran "agentes políticos de cambio" cultural, político y educativo. Generalmente en los maestros oficiales era tradicional el desconocimiento de la identidad cultural de los estudiantes y esa actitud no encajaba con el maestro que querían las comunidades, hablante de su lengua, orgulloso de su origen, conocedor de su historia, interesado por conocer otras culturas, pero en el buen sentido de enriquecer su cultura, y desde luego contribuir al enriquecimiento de los otros. Este perfil de maestro no encajaba con la institucionalidad colombiana que sólo lo vino a reconocer recientemente, al abrir las puertas a ese nuevo perfil mediante la legislación etnoeducativa. Sin embargo, sigue siendo un cuello de botella lograr la voluntad política del Estado para disponer de los recursos necesarios e implementar esta política. Aún seguimos en la brega de lograr mejores condiciones para lograr la formación de un maestro que se convierta en el amigo e interlocutor del niño o niña, que tenga un fuerte arraigo en su cultura o que investigue y dinamice con su práctica pedagógica todos los hilos del tejido cultural, condición indispensable para que la educación cumpla con el papel social para el que ha sido creada.

## La investigación como estrategia central

El proceso de recuperación cultural se va consolidando mediante la investigación, eje central del proceso, y estrategia que permitió

que la escuela se abriera a la comunidad. Sabemos que tenemos un acervo muy importante de conocimientos, pero si solamente están en el recuerdo es poca su contribución al fortalecimiento real de las prácticas culturales. De allí la importancia de reconocer el espacio, identificar costumbres, acudir a las autoridades tradicionales espirituales y políticas a los mayores, hombres y mujeres, como fuentes de ese cúmulo de tradiciones.

Se trata de actividades que, de una u otra manera, vienen revitalizando la memoria colectiva y se vivencian progresivamente resignificándolas desde las cosmovisiones y necesidades actuales. En este sentido se han recuperado prácticas muy importantes como el sakelo, entre los nasas, festividades y costumbres anexas a los nacimientos, a la muerte, a etapas muy significativas de cambios generacionales, curación de enfermedades, ritos de refrescamiento y control cultural.

Los procesos de lectura y de escritura, tanto desde la lengua originaria de cada pueblo como desde el castellano, ocupan un espacio especial en los procesos investigativos, teniendo en cuenta las necesidades de mejorar y capacitar en esas técnicas. La escritura de la lengua sirve también para la reflexión de la comunidad, reflexión sobre las problemáticas posibles, en busca de posibles temas, como campos del saber de la cultura, y para seguir profundizando esas búsquedas. El médico tradicional, los dirigentes, los sabios se fueron vinculando a estos procesos de redefinir quienes somos, interactuando de diversa manera para lograr mejores condiciones para orientar a la juventud y a la niñez. La investigación también implicaba la vinculación de los niños en los procesos productivos de la comunidad. Por ejemplo, desde un principio se hacía huertas experimentales en las escuelas logrando la participación de los dirigentes comunitarios en el proceso y articulando desde esta dinámica los conocimientos de los mayores.

En algunos casos se ha tenido que recurrir a procesos de organización específica, por ejemplo, grupos de mujeres, que mediante, su manera de concebir la producción, han hecho posible la articulación del componente productivo en la escuela. Es necesario aclarar que se trata de una investigación centrada ante todo en una actitud de

búsqueda, de descubrimiento, de generación de condiciones para la construcción de nuevos saberes y enfoques; por lo tanto, la investigación se da más en el campo del conocimiento común del colectivo que en el científico. La investigación se da a diversos niveles, desde la práctica pedagógica cotidiana con los niños/as donde se parte de orientarlos para que paulatinamente potencien su actitud de observación, indagación y cuestionamiento; y así descubran elementos, los articulen y desde allí construyan sus conceptos y, por ende, sus pensamientos, recurriendo a la forma más genérica de aprender y enseñar *haciendo*. A partir de allí, la gran importancia de la vivencia, la acción, la práctica, por supuesto expresada en las diversas cosmovisiones y de cierta manera dinamizada en las reflexiones a partir de la escuela o formas de acceso al saber.

Es así como la escuela va estrechando su relación con la comunidad y a su vez la comunidad se apropia del proceso formativo, que a su vez se constituye en su propia experiencia del comprender las problemáticas de si misma y de la sociedad.

Los niños en las escuelas vivencian y recrean las prácticas cotidianas a partir de retomar las maneras cómo sus padres y comunidad se educan y educan a otros. Por eso, para fortalecer la identidad cultural, el sentido de compromiso comunitario y autoridad se crearon en las escuelas los cabildos escolares y, en la actualidad, en los diversos espacios significativos de formación el cabildo es un componente de la estructura de cada proceso. Cada espacio tiene su cabildo tanto en la escuela básica como en la secundaria y en los procesos de formación universitaria.

En el proceso de la construcción de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAII) el Cabildo de Estudiantes juega un papel fundamental en la democratización de los espacios, no sólo para fortalecer los quehaceres logísticos sino en función de evaluación, seguimiento y control de los desarrollos alcanzados respecto de los lineamientos propuestos por las comunidades en sus espacios de revisión de políticas como son los cabildos.

La investigación es realizada por maestros y miembros del equipo de educación para soportar los fundamentos, enfoques, selección y

construcción de planes de estudio, tales como la investigación en el campo de las lenguas, la socialización y desarrollo del niño, las pedagogías que subyacen al interior de las culturas y las propuestas, la historia, los elementos indispensables para reconocer la multiculturalidad y, sobre todo, entender el contexto interno y externo proyectando un enfoque intercultural.

La participación comunitaria en la educación, mediante la producción colectiva de los materiales de uso en las escuelas y comunidades es otro de los elementos que marca el carácter de la educación propia. Son temas de uso común en estos materiales las concepciones de tierra, territorio, política, historias y tradiciones, comunidad, al igual que elementos de pedagogía. Se parte de un amplio bagaje de temáticas y de diversas maneras de presentación: materiales de audio, audiovisuales, escritos (cartillas, textos, boletines, revistas, murales). En su lenguaje, estos materiales conjugan el uso del espacio, la articulación de imágenes, el diseño, además del texto oral o escrito propiamente, en búsqueda de una articulación coherente con las formas de cosmovisión y estética de cada cultura.

En el contexto del movimiento indígena y en este caso concreto del CRIC, la propuesta educativa emprendida por las mismas organizaciones ha permitido identificar, construir y reconstruir los referentes fundamentales del proyecto educativo y pedagógico en coherencia con los planteamientos de las mismas comunidades involucradas, siendo este proceso un componente fundamental de la formación de la dirigencia para orientar sus procesos.

Es necesario resaltar la articulación del programa educativo con la dinámica general de la organización, de tal manera que tanto en los congresos del CRIC como en las asambleas zonales, se evaluaba y se concebía la educación como uno de los pilares centrales de todo el proyecto político-organizativo del CRIC. A partir de la creación del PEBI, en los diversos congresos que realiza el CRIC, los niños participan, deliberando sobre sus necesidades, sentimientos y deseos y sacan sus propias conclusiones en una comisión especial. Sin embargo la apropiación de la escuela se viene haciendo más desde la posibilidad de acceso que de mejoramiento en calidad, factor motivado

principalmente por la escasa cobertura de la escuela en los territorios indígenas que sólo alcanza a no más del 55% de la población en edad escolar.

## Consolidando la escuela propia

El proyecto educativo del CRIC se fundamenta en el concepto de educación propia. En los procesos de reflexión educativa las comunidades siempre hacían referencia a que la educación tenía que recoger el proceso propio. Reflexionando sobre qué era lo propio para las comunidades, un compañero cabildante clarificó que buscaban construir la educación propia, no para hacer tolda aparte de los otros grupos, sino porque todos los de la comunidad tienen que aportar con su experiencia a la construcción del proyecto, para, de esa manera, hacerlo propio. Es decir, se tenía que definir colectivamente qué se iba a retomar desde el interior de la comunidad y qué se iba a escoger desde afuera para incluirlo en el proceso de enseñanza. Era necesario unirse con otros grupos para hacer fuerza contra el gobierno, para que éste los respetara. Y, sobre todo, era necesario asegurar que los niños crecieran conforme al pensamiento de la comunidad, con el fin de que hubiese en el futuro personas con la capacidad de dirigir la comunidad en sus luchas. En otras palabras, lo propio no sólo implica una atención especial a la cultura indígena, sino que requiere un diálogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política. Entre la dirección del CRIC y el equipo de educación, se entendía que el concepto de lo propio era útil no sólo para indígenas sino para otros sectores populares que necesitaban replantear la educación de acuerdo a sus intereses.

En esta dinámica se fueron abordando los diversos procesos de formación docente, primero mediante la capacitación y seguimiento emprendidos por el PEBI desde las escuelas comunitarias y sus maestros y maestras. Se continuó con la profesionalización docente que ha permitido la preparación de 296 maestros en Tóez, Toribío, Munchique y Segovia, en su mayoría indígenas. La profesionalización

docente se asume en una clara relación con el Estado, para incidir en las políticas estatales. Al interior de las comunidades también se fueron dando nuevos desarrollos, surgieron los Centros Educativos Comunitarios (CECIBs), instancias para el desarrollo más integral de la educación propia y dar mayor solidez al proceso educativo.

Se incursiona en el desarrollo interno y se aborda la relación con otras organizaciones y comunidades, además de la relación frente al Estado en búsqueda de concertación para el desarrollo de la educación propia. Al Estado se le exige ser flexible en sus políticas educativas y apoyar la educación que los pueblos indígenas están construyendo. La misma fuerza de la organización indígena obliga al Estado a promulgar la legislación, que reconoce el derecho de las culturas a definir su propia educación. Tal es el caso del Decreto 1142 de 1978 y en la actualidad la Ley 115, en su título 3º, que define la educación para los grupos étnicos, pactada directamente entre las autoridades de los pueblos indígenas y el Ministerio de Educación. La educación propia no es producto de la legislación estatal: surge a partir de los planteamientos y experiencias de las comunidades organizadas. En este sentido, la experiencia colombiana es diferente a la de otros países.

Ante la política del Estado de implementar los proyectos educativos institucionales (PEI) se posicionan los PEC –Proyecto Educativo Comunitario–, propuesto por el movimiento indígena. Esta propuesta fue negociada con el Ministerio de Educación y aceptada por el gobierno; se hizo extensiva no sólo a las comunidades indígenas, sino a otros grupos étnicos, como los afrodescendientes y rom. Por un lado, el PEC implicaba la elaboración de lineamientos desde la dimensión comunitaria, reorientando la dirección de la educación en función de las perspectivas de las culturas y de las comunidades locales. Es decir, se resignificó lo institucional desde lo comunitario. Por el otro lado, el PEC se concibió como una metodología de desarrollo del conocimiento tradicional, apropiado por los mismos actores –comunidad, dirigentes, maestros y niños–; en una dinámica de interrelación entre localidades, zonas y regiones. Por lo tanto, el PEC significaba extender la construcción educativa hacia un espacio

más amplio que iba más allá de la educación escolarizada, articulándose a los proyectos de vida de las comunidades.

Por decisión del VI Congreso del CRIC, los PEC en los territorios indígenas estarían bajo la responsabilidad del Cabildo, como autoridad principal del territorio, constituyendo una estrategia política del conjunto de las comunidades a través de su participación en el Comité de Educación de los Territorios Indígenas del Cauca (CETIC). El CETIC asumió el objetivo de orientar políticas, lo que exigió la sistematización y conceptualización de los desarrollos alcanzados; los cabildos se ocuparon más orgánicamente del funcionamiento de las escuelas en sus territorios. Los desarrollos del PEBI fueron socializándose ante los requerimientos de las comunidades e instituciones que buscaban parámetros para elaborar el PEI –Proyecto Educativo Institucional–, ordenado por el Gobierno. De cierta manera los desarrollos se revertían en las zonas, y desde las zonas la experiencia educativa contribuía a los desarrollos, tomando como punto de partida los Proyectos Educativos Comunitarios, tal como los cabildos los habían inscrito en la Secretaría.

Los PECs han tenido y tuvieron diferentes desarrollos a lo largo del Cauca. No existía una receta única, aunque los componentes esenciales se dirigían a organizar la educación a partir de las necesidades y las perspectivas de las comunidades. No se trataba de un desarrollo homogeneizante, sino de un desarrollo acorde con las realidades locales. Por eso, al revisar la situación existente a finales de la década de 1990, encontramos que más del 50% de las comunidades apenas estaban reconociendo el derecho a decidir sobre la educación y todavía no habían emprendido procesos de construcción de la educación propia. Estas comunidades no han alcanzado todavía un gran desarrollo en relación al PEC, pero sí han logrado que sus cabildos se comprometan con el proceso. Más o menos el 30% de las comunidades han avanzado en la formulación de sus PEC, organizando acciones en coordinación con sus cabildos para crear los perfiles generales de lo que proyectan para la educación, en directa relación con sus Planes de Vida. Si bien este proceso ha servido para formular un conjunto de criterios básicos, se encuentran con dificultades en

la implementación de prácticas pedagógicas acordes a los discursos políticos ganados. Un 20% ha logrado profundizar en el proyecto educativo y construir un diálogo adecuado entre comunidad y escuela, resignificando la relación entre la educación escolarizada y la socialización cotidiana. No es un accidente que los más exitosos en la construcción del proceso del PEC, sean aquellas comunidades en las cuales la educación propia tiene raíces más profundas: en particular, los CECIBs y las comunidades que han tenido una larga trayectoria de lucha y de recuperación cultural.

Un ejemplo del último grupo es la comunidad de López Adentro, cuya escuela funcionaba en los primeros años del PEBI como centro de formación de maestros y que, luego, se constituyó como CECIB. Dada esta experiencia tan larga, pudieron hacer mediante el PEC una reflexión más analítica y evaluativa de proceso. En López Adentro, los miembros de la comunidad entienden y manejan los objetivos y principios fundamentales de la educación propia. Es decir, entienden la relación intercultural que existe entre las diferentes etnias que componen la comunidad y el proceso de apropiación de conceptos, valores y contenidos de la sociedad más amplia. Tienen un conocimiento de su historia, sistematizada a través de la investigación colectiva. Han logrado una propuesta coherente para la enseñanza del nasa yuwe como segunda lengua, que no sólo ha sido acogida por los nasas de la comunidad, sino también por los afrodescendientes y mestizos presentes en la escuela. El proceso ha llevado a una mayor comprensión por parte de la comunidad de los componentes básicos de la educación. Es decir, hay miembros de la comunidad –entre padres de familia, exalumnos y dirigentes comunitarios– que pueden incidir directamente en la selección de contenidos curriculares y en la formulación de proyectos pedagógicos.

La fuerza de la comunidad, trabajando en concierto con los maestros, produce una dinámica integradora que materializa todos los objetivos que la organización tenía en mente cuando propuso la idea del PEC. A diferencia de muchas comunidades donde la escuela sigue siendo un enclave ajeno a la comunidad, los maestros de López Adentro son miembros plenos del colectivo y cumplen un papel

específico que se articula con las otras instancias de la comunidad. Por lo tanto, López Adentro ha servido como referente para otros resguardos vecinos y para la propuesta educativa en general, como también sucede con los otros CECIBs.

En la política indígena, el PEC se considera una instancia de ejercicio de la autonomía educativa. Por ello va más allá de la escuela y se ocupa de la orientación de toda la educación al interior de sus territorios, para fortalecerla, para redefinirla, para establecer identidades que permitan el encuentro intercultural. No se trata de un producto acabado. Es más bien un proceso dinámico y progresivo de profundización de un diálogo entre comunidad y escuela, que transforma la noción de qué es escuela, de cómo la comunidad se apropia de ella, de cuál es el papel de un maestro en la comunidad y de cuál es el papel de la educación en una sociedad indígena.

## La última conquista

Avanzar en el proceso de conformación y consolidación de la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN) es el imperativo actual, como estrategia para continuar en la construcción y cualificación de la propuesta educativa y el crecimiento integral de las comunidades.

Este planteamiento se fundamenta en la construcción de un modelo pedagógico desde una dinámica de amplia complejidad, participación y construcción conceptual, metodológica y administrativa. Se busca emprender investigaciones y desarrollos epistemológicos y culturales en el marco del nuevo contexto educativo, de manera de construir procesos para apoyar la comprensión y resolución de problemas, como la conservación ambiental, el reordenamiento territorial, el desarrollo comunitario, el desarrollo de una economía propia.

La revitalización de las lenguas recibe fuertes impactos destructores desde la dinámica económica y política de la sociedad dominante, factor que amenaza con la extinción a pesar de los esfuerzos de las comunidades organizadas. Los pueblos indígenas en el Cauca vienen

emprendiendo, en función a su Plan de Vida, proyectos económicos, políticos, socioculturales desde una perspectiva de sostenibilidad. Transversalizando las distintas actividades surge el proyecto de revitalización cultural y de construcción y vivencia de la interculturalidad, como opción de vida armónica y convivencia satisfactoria, de reciprocidad, valoración y respeto. Igualmente de reconocimiento en el ejercicio de los derechos como culturas y como humanos en general, factor que conlleva a otro proyecto en consecuencia al mejoramiento integral de la vida para todos y en colectividad.

Actualmente, la UAIIN, cuenta con varios programas que paulatinamente se van consolidando:

a. *Pedagogía comunitaria*, encaminado principalmente a la formación docente. Este proceso arrancó en convenio con la Universidad del Cauca, con quienes hubo una preparación y desarrollo conjunto del proceso académico. Ahora, vamos solos con un plan de estudios que comprende tres líneas curriculares: lenguaje, pensamiento simbólico, comunicación y cultura; educación, sociedad y proyecto de vida; y, pedagogía y educación indígena; teniendo a la investigación como eje dinamizador, en tanto buscamos transformar la práctica educativa (Bolaños, Tattay y Pancho 2008). Nuestros estudiantes son en su mayoría maestros comunitarios en ejercicio, nombrados por sus respectivos cabildos.

b. *Derecho propio*, donde se investiga aspectos relevantes de la cultura nasa alrededor de los principios, valores, normas y bases del comportamiento humano y la regulación social que se ejerce sobre el colectivo y cada persona en particular, para construir un soporte teórico-conceptual y operativo al derecho indígena, "en el marco de su ley de origen, la vivencia de su cultura y la construcción de autonomía" (Ibíd.:213). El eje dinamizador del currículo es autonomía y vivencia de la cultura, que atraviesa las cuatro líneas de formación: territorio, cultura y planes de vida; derecho propio y autoridades indígenas; derechos y pueblos indígenas; y diversidad, movimientos y luchas sociales.

c. *Administración y gestión comunitaria*, diseñado para garantizar el buen funcionamiento y uso de los recursos comunitarios, comenzando

con la gestión territorial, tanto en el ámbito municipal como en los cabildos que conforman el resguardo. "Busca formar recursos humanos para mejorar los niveles de efectividad, sostenibilidad y coherencia de los proyectos y planes de acción de las comunidades, haciendo uso de los recursos disponibles y al mismo tiempo apoyando el desarrollo de innovaciones pertinentes a las condiciones socioculturales del contexto" (Ibíd.). Comprende tres líneas de formación: plan de vida, cultura y territorio; administración y gestión propia; y administración y gestión en otras culturas. Cuenta con egresados vinculados a las instancias administrativas de los cabildos y alcaldías en sus territorios.

d. *Desarrollo comunitario*, un programa que se viene construyendo con la participación de los diversos comités de trabajo de la zona de Tierradentro (producción, educación, salud, jóvenes, mujer-familia, capacitación ambiental, derecho indígena, entre otros), a fin de posibilitar un desarrollo coherente y articulado como corresponde a las respectivas cosmovisiones de las comunidades. Cinco áreas problemáticas configuran el plan de estudios: organización e historia; territorio, desarrollo y cultura; plan de vida y proyectos comunitarios; derecho propio y legislación; y, administración y gestión.

Estos y muchos otros procesos configuran el amplio campo de actividades de la UAIIN. Se trata de posibilitar el desarrollo de una minga de pensamiento, como ya se viene haciendo con cada programa. Así, por ejemplo, Derecho Propio lo lidera la escuela Cristóbal Secue, de la Asociación de Cabildos de la Zona Norte, Desarrollo Comunitario el Centro de Investigaciones Interculturales de Tierradentro, Administración y Gestión el Cabildo de Jambaló.

Todos los programas de la UAIIN tienen como fuente principal los saberes culturales, y sus estudiantes son seleccionados y avalados por la comunidad de la cual proceden.

La UAIIN propugna el fortalecimiento cultural y mejoramiento local, en articulación a dinámicas y políticas de Estado y de desarrollo de una verdadera interculturalidad. Se trata de potenciar y reconocer otras epistemologías, otros saberes que, como el de las comunidades indígenas, tienen elementos que aportan al tratamiento de la crisis social que se vive.

La UAIIN acoge diversos planteamientos y dinámicas a diversos niveles, de manera que permite que, desde el saber local, se integren los mejores elementos del desarrollo cultural y científico de la sociedad. Sus desarrollos se ocupan de programas liderados por actores culturales que, desde su ciencia y saber, se ocupan de la formación. Se trata de programas enmarcados en necesidades prioritarias (formación docente, promotores de salud, agentes de desarrollo comunitario, administradores) y programas liderados y dirigidos en conjunto con otras instituciones universitarias, generalmente bajo convenio con las autoridades comunitarias. La UAIIN se ocupa también de involucrar la investigación en todas y cada una de sus acciones formativas.

Para fundamentar la educación superior en los territorios indígenas se han realizado dos estudios sobre la situación de los indígenas respecto a la educación superior y en especial sobre el acceso de los pueblos a los distintos espacios. Sus hallazgos son tenidos en cuenta en los procesos de construcción y desarrollo de la UAIIN, al igual que aportan a otros espacios institucionales para refundamentar sus programas.

## Conclusiones

La formación de recursos humanos para la EIB va más allá de la formación individual para situarse más bien en los contextos colectivos y, desde allí, proyectar procesos de aprendizaje donde la acción, reflexión y conceptualización están en una dinámica de transformación constante. Cualquier tipo de formación se vuelve más significativa en la medida que se inserta en la dinámica de acción o trabajo en que cada persona se desenvuelve.

La participación comunitaria en el diseño y desarrollo de los programas formativos constituye una de las formas más eficaces de formación de recursos humanos para dirigir y orientar los lineamientos políticos de todo programa.

Las dinámicas formativas tienen mejores resultados si se hallan articuladas al Plan de Vida de cada pueblo y a procesos organizativos

integrales que le den sentido y motivación. Por ello, todo programa requiere ser construido o por lo menos revisado por las mismas comunidades involucradas.

"La universidad articulada al contexto sociocultural debe fortalecer los aprendizajes que se dan en el espacio familiar, ya que es en ella donde se socializa el pensamiento indígena. Los aprendizajes y conocimientos que fundamentan las culturas se empiezan a estructurar desde el fogón, por lo tanto la universidad está llamada a establecer lazos conectores entre lo local con los mundos diversos que componen el universo. La educación superior se constituye en un complemento del saber propio (por ejemplo, en cuanto a territorio, cosmovisión, producción agrícola u organización social y comunitaria).

Esta educación no debe ser impuesta, ni los planteamientos curriculares descontextualizados, porque se perderían valores culturales como la lengua y el pensamiento. Se trata de un espacio de formación que debe potenciar y propiciar la interrelación entre los jóvenes y los mayores a través del conocimiento y la experiencia vivida, esto a su vez contribuye a la revitalización cultural, a la reconstrucción de los modos de vida y de organización, a la resignificación del papel de los diversos actores del proceso educativo, para desde este espacio actuar en la comunidad.

Este nivel de formación, que desde otras culturas se llama superior o universitario, debe contribuir al fortalecimiento y consolidación de los procesos de resistencia, de revitalización cultural, de manejo y control territorial y valorar las cosmovisiones y pensamiento propios y con esto a los procesos de fortalecimiento o de recuperación de la identidad cultural. Entendida así, *la universidad propia es una minga que acoge diversos pensamientos y procesos*. Es el espacio para la creación y recreación de los conocimientos y saberes adquiridos desde las raíces culturales, desde el corazón de los pueblos y es a la vez una estrategia para acceder y generar nuevos conocimientos. Es el espacio donde la sabiduría de los pueblos tiene cabida al igual que el conocimiento universal donde la educación concede el derecho a resignificar el papel de los indígenas en la sociedad" (Tomado de www.cric-colombia.org. Consulta 20.01.09).

Es precisamente debido al carácter situado de la educación propia y, por ende, a su orientación profundamente política, que el proceso de reconocimiento y construcción de una universidad indígena presenta mucha resistencia desde los sectores formales. Sin embargo, su aporte es fundamental para el intercambio de saberes y la construcción de la interculturalidad para amplios sectores de población.

Como se ha podido apreciar, a lo largo de las últimas décadas, en el marco del movimiento indígena colombiano, paulatinamente, se han desarrollado propuestas de reorganización educativa en diversos niveles. Una de ellas es el Sistema Educativo Propio (SEP). Se trata de una compleja organización, condiciones y mecanismos de educación con énfasis en la educación escolarizada que articula procesos locales, zonales y regionales y los diversos componentes y dinámicas que comprometen principalmente a tres instancias fundamentales: el proceso político organizativo, el proceso pedagógico–cultural y el proceso administrativo. EL SEP es una estrategia para el mejoramiento de la educación en los territorios indígenas, articulando dinámicas, potenciando recursos humanos, posibilitando la participación amplia de las comunidades en el direccionamiento educativo y gestionando recursos para el mejoramiento integral de la educación. En esta dinámica se dan los procesos de seguimiento y construcción de PECs, apoyo y orientación a los procesos curriculares de cada cultura, desarrollo del proceso de uso y revitalización de las lenguas indígenas e igualmente dando atención al desarrollo de la formación de los recursos humanos.

## Referencias

Bolaños. G.; A. Ramos, J. Rappaport y C. Miñana
2004 *¿Qué pasaría si la escuela…? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán, Cauca: Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, CRIC.

Bolaños, Graciela; L. Tattay y A. Pancho
2008 "Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas". En D. Matto

(coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO. 211-222.

PEBI-CRIC

2001 Hacia un sistema de educación propia. Memorias del Seminario Bodega Caloto. Mimeo.

# Os povos indígenas nas instituições de educação superior. A experiência do Projeto Rede de Saberes[1]

*Antonio J. Brand*[2]
*Adir Casaro Nascimento*[3]
*Hilario Aguilera Urquiza*[4]

## Introdução

O Estado de Mato Grosso do Sul possui uma das mais significativas populações indígenas do país, cerca de 60 mil pessoas. Sua realidade vem marcada por duas características relevantes: –a perda territorial e correspondente confinamento em terras indígenas reduzidas, com os recursos naturais profundamente comprometidos

---

1 Uma versão inicial desse artigo foi publicada no livro Escola, Currículo, Ensino/Aprendizagem, Psicologia da Educação, Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, Afonso Galvão e Gilberto Lacerda dos Santos (org), Brasília: Líber Livro Editora: ANPED, 2008 (Educação: Tendências e Desafio de um Campo em Movimento; vol.2) e está apoiado em relatórios produzidos pela equipe do Projeto Rede de Saberes.

2 Doutor em História e Professor no Programa de Mestrado em Educação/UCDB, coordenador do Programa Kaiowá/Guarani/NEPPI e do Projeto Rede de Saberes. E-mail: brand@ucdb.br. Grupo de Pesquisa/CNPq - Programa Kaiowá/Guarani (htpp://www.neppi.org).

3 Doutora em Educação, coordenadora do Programa de Mestrado em Educação/UCDB. E-mail: adir@ucdb.br. Grupo de Pesquisa/CNPq Educação e Interculturalidade.

4 Doutor em Antropologia e professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; membro do Grupo de Pesquisa/CNPq Educação e Interculturalidade; membro da coordenação do Projeto Rede de Saberes. E-mail: hilarioaguilera@gmail.com

e; - a intensa inserção no entorno regional, com ênfase nos espaços urbanos. Nesse contexto, essas populações vêm buscando, de forma crescente, o ensino escolar básico e, mais recentemente, aumenta a demanda pelo acesso ao Ensino Superior nas Universidades. Nesse cenário inicia-se, em 2006, o desenvolvimento do Programa Rede de Saberes, em parceria com o Projeto Trilhas do Conhecimento, com recursos da Fundação Ford e gerenciado pelo Laced/Museu Nacional/UFRJ. O projeto é renovado em 2008, recebendo novo aporte de recursos da Fundação Ford. Iniciou através de parceria entre a Universidade Católica Dom Bosco, UCDB e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, e incluiu a partir de 2008 as duas Universidades Federais de Mato Grosso do Sul, UFGD e UFMS.

O projeto objetiva desenvolver uma série de ações de apoio ao ingresso e permanência dos indígenas nas Universidades, destacando-se entre essas ações: a participação dos acadêmicos em atividades de pesquisa (IC), capacitação de docentes, estudantes e pessoal administrativo das Instituições de Ensino Superior, IES, apoio à participação e/ou organização de eventos acadêmicos voltados para a temática indígena, ampliação do Centro de Documentação sobre Populações Indígenas, com a digitalização do acervo e disponibilização on-line, acompanhamento dos estudantes, através de monitores e preparação de alunos para ingresso em programas de pós-graduação strictu sensu.

Porém, considerando a ainda frágil articulação entre os acadêmicos dos diversos cursos e Instituições de Ensino Superior e a articulação desses com suas comunidades e organizações indígenas, foram incluídos, posteriormente, dois outros aspectos considerados altamente relevantes dentro do contexto regional em que se encontram inseridos esses povos e tendo em vista a implementação de políticas públicas voltadas para esse segmento da população. São eles, o fortalecimento da articulação dos acadêmicos índios com suas comunidades, povos e organizações, através da viabilização de encontros por micro regiões, reunindo acadêmicos, lideranças e organizações indígenas e, o fortalecimento da articulação entre

os acadêmicos das diversas IES.[5] O trabalho a seguir apóia-se na experiência desenvolvida no âmbito do Projeto Rede de Saberes.

## Os povos indígenas no Brasil

Quando os europeus aportaram no Brasil, encontraram uma surpreendente diversidade de povos e línguas - um total de mil povos distintos e uma população estimada em até cinco milhões de pessoas, que segundo o lingüista Aryon Rodrigues, falavam 1.273 línguas.

Passados 500 anos de colonização, o Brasil possui, ainda, cerca de 700 mil indígenas, de 215 povos distintos, que representam cerca de 0,4% da população brasileira[6], conforme dados da FUNAI e falam 180 línguas distintas. Por isso, apesar de uma perda de cerca de 85% das línguas nativas, o Brasil segue, ainda, com a maior diversidade lingüística das Américas[7].

O maior desafio enfrentado pelos povos indígenas na atualidade, no Brasil, segue sendo a posse dos territórios tradicionais, base necessária para a sua sustentabilidade e autonomia e um dos fatores mais relevantes para explicar a persistência de elevados índices de pobreza e precárias condições de vida entre eles. O avanço sistemático da colonização sobre os territórios indígenas e seus recursos naturais é conseqüência da imposição histórica de um projeto de desenvolvimento monocultural, no âmbito dos Estados Nacionais. De outra parte, esse mesmo projeto de desenvolvimento caracterizou-se, também, pela sistemática e planejada busca de superação da sociodiversidade, igualmente percebida como um estorvo e uma excrescência. Na

---

5 Para maiores informações acessar o site http://www.rededesaberes.org.

6 O último censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indica uma importante população indígena nos centros urbanos, elevando a estimativa populacional a 700 mil pessoas - disponível em http://www.ibge.gov.br.

7 Cabe destacar que essas línguas se distribuem em 41 famílias, dois troncos e uma dezena de línguas isoladas (apud Franchetto, 2000: 84). No entanto, essas línguas têm, hoje, uma média de até 200 falantes.

perspectiva dos Estados Nacionais, a persistência dos povos indígenas, além de sinal de atraso, representava (e representa), ainda, o risco de futuras fragmentações políticas[8].

O destino dos povos indígenas era o seu desaparecimento, mediante a integração na sociedade ocidental, o que, na perspectiva dos povos indígenas, se traduzia em desintegração de seus territórios, modos de vida, organização social, economias, religiões e cosmovisões. Seus conhecimentos, tecnologias de manejo ambiental, medicina e agricultura eram considerados imprestáveis e sinal de atraso e de não civilização. A visão subjacente à política indigenista do Brasil, durante quase 500 anos, era de que se tratava de povos "passageiros" ou "transitórios" (Lima, 1995), cujo destino era "insumir-se" ou integrar-se através da superação de sua identificação étnica, caminhando em direção a um "índio genérico" ou se quisermos, a um brasileiro "sem identidade".

Essa era a perspectiva reservada aos povos indígenas, dentro do que Gérman Damas (Damas, s/d) denomina de "visão crioula" da história, cuja origem está na própria formação dos estados americanos e que persiste, ainda, em setores importantes da sociedade atual. Nessa perspectiva, o índio era visto como um "antecedente" e companheiro indesejável, portador de uma cultura "primitiva" e, portanto, "imprestável" e destinado a integrar-se à mesma sociedade que usurpou seus territórios e suas riquezas (Brand, 2002).

Essa perspectiva histórica é, formalmente, superada pela Constituição de 1988, que garante aos povos indígenas o reconhecimento (e respeito) de sua organização social, de seus costumes, línguas, crenças. Ao reconhecer e determinar o respeito à organização social, línguas, crenças, entre outros, além das terras tradicionalmente ocupadas por cada povo indígena, o texto garante a autonomia indígena, orientando e determinando a ação do Estado nessa perspectiva.

---

8 Cabe lembrar aqui as recentes polêmicas envolvendo o alto comando militar da Amazônia e outros setores importantes do legislativo e judiciário, preocupados com a "ameaça" à integridade do país, em decorrência da presença indígena em Roraima.

Passados 20 anos, os avanços na implementação dos direitos constitucionais dos povos indígenas por parte dos órgãos competentes foram, certamente, tímidos e devem-se esses avanços à luta dos próprios indígenas, que adquiriram significativa visibilidade no cenário nacional e mundial, no campo da representação política, criando centenas de organizações indígenas e ocupando um crescente número de espaços em algumas administrações locais, regionais e nacionais. No entanto, estudos do Banco Mundial reconhecem que, apesar dessa crescente visibilidade política dos povos indígenas, no Brasil e na América Latina, estes avançaram pouco em matéria econômica e social, persistindo entre eles os mais elevados índices de pobreza, menor educação e maior incidência de doenças[9].

Esse longo processo histórico de relacionamento com os colonizadores de ontem e hoje, ao mesmo tempo em que provocou uma enorme gama de perdas: perda da terra, perda de vidas e povos, perda da autonomia e da qualidade de vida, permitiu aos povos indígenas construírem inéditas experiências de resistência, de negociação, tradução ou hibridação, apoiados na "centralidade" de sua cultura (Hall, 1997). É, certamente, nessa perspectiva que se deve entender a crescente demanda dos povos indígenas por educação escolar de qualidade e a busca de acesso às universidades. Percebem as Instituições de Ensino Superior (IES) como espaços estratégicos relevantes para os desafios, muitos deles novos, interpostos para seus projetos de sustentabilidade e autonomia na atualidade.

## Os povos indígenas no ensino superior: o estado da questão no Brasil

Nos últimos anos cresceram, em todo o país, as demandas dos povos indígenas por acesso às Universidades e, de outra parte, mais re-

9 Relatório do Banco Mundial, intitulado Povos Indígenas, pobreza e desenvolvimento humano na América Latina: 1994 –2004 – Década Internacional dos Povos Indígenas do Mundo.

centemente, cada vez mais universidades estruturam iniciativas que objetivam facilitar esse acesso, inseridas, normalmente, em propostas mais abrangentes através da reserva de cotas para alunos de escolas públicas e/ou afro-descendentes[10].

Essas demandas restringiam-se, inicialmente, às licenciaturas, tendo em vista as exigências da Lei de Diretrizes de Bases 9394/96 – com relação à formação de professores, provocou inúmeras experiências e projetos em andamento em diversas IES, especialmente federais. O Projeto Trilhas do Conhecimento/Laced/UFRJ publicou, recentemente, importante levantamento sobre Ações Afirmativas e Licenciaturas Indígenas no Brasil[11]. Dos 213 sites de IES públicas acessados pela pesquisa da equipe do Projeto Trilhas de Conhecimentos, 43 (20%) apresentaram alguma forma de ação afirmativa relacionada ao acesso diferenciado de indígenas ao seu corpo discente, 28 delas estaduais (65%) e 15 federais (35%). Entre essas 213 IES analisadas, foram localizados 10 cursos de Licenciatura Intercultural, dos quais seis têm sede em universidades federais e quatro em universidades estaduais[12].

Das 28 universidades estaduais, 24 (86%) têm hoje ações afirmativas definidas em função de leis estaduais, enquanto as 15 universidades

10 Em alguns países da América Latina verifica-se a mesma demanda, porém considerando a especificidade da situação, os encaminhamentos têm sido diversos. Destacam-se diversas iniciativas voltadas à construção de universidades interculturais nos países andinos, no México, entre outros.

11 O levantamento do Trilhas de Conhecimentos foi realizado tendo como ponto de partida o Cadastro das Instituições de Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) - base de dados sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas, existentes no Brasil, acessando os sites de cada uma dessas instituições, localizando editais de vestibular e manuais do candidato (ver www.trilhasdeconhecimentos.etc.br ).

12 No levantamento do Trilhas de Conhecimento, das 43 IES públicas, 23 optaram pelo sistema de "reserva de vagas", como forma de implementar as ações afirmativas, 17 pelo sistema de "vagas suplementares", um pelo sistema de "acréscimo de pontos" e dois por um sistema misto de "reserva de vagas e vagas suplementares". E como mecanismos de seleção encontramos os "vestibulares específicos".

federais têm ações afirmativas definidas por resoluções internas, uma vez que no plano federal não existe uma política regulamentando essas ações. Segundo estimativas do Conselho Nacional de Educação já teríamos hoje algo em torno de 5.000 acadêmicos índios no Brasil, um número que vem crescendo rapidamente, como pode-se verificar no Mato Grosso do Sul, onde, em 2006 tínhamos em torno de 390 acadêmicos índios e, em 2008, esse número já está estimado em 600 estudantes indígenas nas diversas IES.

Percebe-se, nesse levantamento, a emergência de um outro tipo de demanda que não é tão nova, mas que vem crescendo e adquirindo contornos novos. Trata-se da crescente busca por formação técnica em áreas como o direito, saúde, ciências agrárias, entre outras. Há, certamente, já inúmeros índios que concluíram cursos superiores e hoje atuam como engenheiros, agrônomos, terapeutas ocupacionais, entre outros. O que se verifica entre os Kaiowá e Guarani e outros povos é a percepção da relevância do espaço acadêmico para melhorar suas condições de diálogo e/ou afirmação no entorno regional.

Em recente seminário realizado no âmbito do Projeto Rede de Saberes[13], um acadêmico indígena alertou que "nós temos demandas das nossas aldeias, que logo vão chegar às Universidades e nós precisamos preparar o caminho para isso. Por isso, é fundamental ampliar o engajamento dos acadêmicos índios, não pensando só em si, mas em buscar respostas para os problemas de nossas aldeias". E seguiu destacando que a preocupação maior deve ser com os direitos dos povos indígenas. E para isso "a articulação com as lideranças, interagindo com as IES e os demais acadêmicos, mas sempre demonstrando

13 O Projeto Rede de Saberes tem como objetivo principal apoiar os acadêmicos índios em suas trajetórias, com iniciativas voltadas, especialmente, para a sua permanência nas IES. O projeto iniciou em 2005, através de uma parceria entre a Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, com recursos da Fundação Ford. Atualmente, inclui, ainda, as duas Universidades Federais de Mato Grosso do Sul, UFMS e UFGD, sob a coordenação do Núcleo de Estudos das Populações Indígenas, NEPPI, da UCDB.

a nossa especificidade"[14]. Na reunião da Comissão Interinstitucional/Licenciatura Indígena[15] a acadêmica kaiowá, Valdelice Veron, destacou que "antigamente os Guarani e Kaiowá, quando tinham problemas, iam para dentro das matas, escondiam-se nas matas. Hoje nós temos que ir para a universidade para resolver os nossos problemas", ou para outros espaços públicos (ministérios e outros órgãos) e que, para tanto, as IES devem poder contribuir para a afirmação indígena nesses novos espaços.

Nesse sentido, não se trata mais apenas de demandas pessoais, mas demandas de caráter coletivo. E isso põe novos desafios para as IES, sinalizando questões que vão além do debate em torno de cotas para atender as demandas por acesso desses e de outros segmentos. As IES confrontam-se com representantes de povos, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados.

Sob a ótica dos povos indígenas, as experiências em andamento confirmam que a educação superior pode contribuir, significativamente, para criar melhores condições de sustentabilidade e autonomia das populações indígenas no Brasil. Exige, porém, das Universidades repensarem suas metodologias de ensino e questionamento do saber historicamente sedimentado, a partir da visão de mundo ocidental.

É importante não esquecer que se trata de povos que trazem trajetórias históricas marcadas pela exclusão tanto social como cultural e, de outro lado, com IES que sempre foram espaços totalmente identificados com os interesses das elites coloniais e, portanto, anti-indígenas. São raros, na história, os "encontros" entre as demandas e lutas dos povos indígenas e as IES. Trata-se, portanto, de uma disputa de poder num espaço até agora inacessível aos povos indígenas, que envolve a todos, inclusive os acadêmicos índios que, ao contrário de ontem, apresentam-se no contexto acadêmico como índios e representantes deste ou daquele povo. A afirmação da identidade étnica

---

14 Seminário realizado entre os dias 26 e 27 de maio, na UCDB, em Campo Grande, MS.

15 Essa reunião ocorreu no Campus da UFGD, em Dourados, MS, dia 28 de maio de 2008.

nos espaços acadêmicos não pode ser dissociada do seu caráter de disputa de poder ou, se quisermos, dos processos de autonomia em construção.

Segundo Silva (2000: 76), os processos de afirmação da identidade e/ou da diferença - termos "mutuamente determinantes" - são "fabricados" e "criados" no contexto das "relações culturais e sociais", são resultados de um "processo de produção simbólica e discursiva" (2000: 81), indicando, portanto, disputas mais amplas "por recursos simbólicos e materiais", no caso, dentro das instituições acadêmicas. A afirmação da identidade indígena dentro dos espaços acadêmicos deixa claro que está em disputa muito mais do que o direito ao acesso e permanência nesses espaços. Para esse autor (2000: 82), a "demarcação de fronteiras", entre um "nós", acadêmicos índios e um "eles", não-índios é resultado e, ao mesmo tempo, afirma e reafirma "relações de poder" em operação. A demanda dos povos indígenas não se restringe ao acesso e permanência, mas desafia as IES para um diálogo intercultural, um diálogo de saberes.

No entanto, embora representantes de povos, com suas trajetórias históricas e culturais, é importante destacar, também, que são portadores de múltiplas identidades, pois, segundo depoimentos de acadêmicos índios "*hoje seguimos muitos caminhos*"[16], ou, ainda, "*hoje somos múltiplos*", indicando para uma enorme diversidade de inserções e perspectivas de futuro, em contextos sociais crescentemente fragmentados, indo ao encontro do que Silva (2000: 108) denomina de "modernidade tardia", na qual confrontam-se identidades "cada vez mais fragmentadas", que não são "nunca singulares, mas multiplamente construídas...". Portanto, a percepção de que os acadêmicos índios vêm de um "eu coletivo ou verdadeiro", apoiado em "uma história e uma ancestralidade partilhadas" (Hall, 1990, apud Silva, 2000: 108), não deve fazer esquecer essa enorme diferenciação de olhares, percepções, leituras e inserções, que trazem para dentro dos espaços acadêmicos.

16 Ver VI Fórum de Educação Indígena, Caarapó, dias 12 e 13 de abril de 2002.

Temos já acumuladas importantes experiências em programas de formação de professores indígenas, mas avançamos pouco em programas voltados para outras áreas de conhecimento, onde certamente o diálogo de saberes adquire maior relevância[17]. E aí começam os desafios maiores, que dizem respeito à dificuldade em construir experiências de interculturalidade ou relações interculturais, ou, ainda, chegar a um diálogo de saberes dentro das IES. É aí que mais claramente parece se manifestar a persistência da dupla dimensão da exclusão dos povos indígenas: a social e cultural. Parece ser mais fácil para as IES hoje dialogar com as categorias de exclusão e inclusão social do que lidar com os desafios postos pelas diferenças, exigindo práticas de interculturalidade, decorrente da constatação de que não lidamos, apenas, com "sujeitos escolares carentes", mas com "sujeitos étnicos diferentes".

Por isso, não bastam mecanismos facilitadores para o ingresso dos acadêmicos índios como forma de superar a desigualdade verificada. É necessário que as IES revejam suas metodologias e seus currículos para assim transitar em direção a uma educação mais engajada nos problemas diários vivenciados pelos povos indígenas. Ressaltam, como relevantes no cotidiano indígena, problemas relacionados com seus territórios, recursos naturais e às condições de sustentabilidade, ou, ainda, problemas decorrentes de relações profundamente assimétricas, marcadas e corroídas pelo preconceito contra seu modo de vida. Os acadêmicos indígenas, no MS, que demandam por acesso às Universidades, vêm de povos que enfrentam uma longa e histórica luta contra a exclusão e o preconceito que marca, profundamente, a sua relação com o entorno regional. E não podemos esquecer que as Universidades, também, refletem e têm contribuído para a reprodução desse quadro de exclusão.

Não se trata, portanto, apenas de universalização da escolarização, mas da formação de indígenas altamente qualificados e

17 Um levantamento das opções dos acadêmicos indígenas de Mato Grosso do Sul, em 2006, indicou que os cursos mais procurados foram: enfermagem, direito, letras, geografia, biologia, pedagogia, turismo, educação física, entre outros.

comprometidos com a defesa dos direitos indígenas, em especial com a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem, o que inclui a gestão dos territórios e o fortalecimento de suas organizações.

## Os povos indígenas e acadêmicos nas IES no MS

O Estado de Mato Grosso do Sul possui uma das mais significativas populações indígenas do país, cerca de 60 mil pessoas, das etnias Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Guató e Ofaié, que vivem em contexto marcado pela perda territorial e correspondente confinamento em terras indígenas reduzidas, com os recursos naturais profundamente comprometidos, que não oferecem mais condições para a sua sustentabilidade.

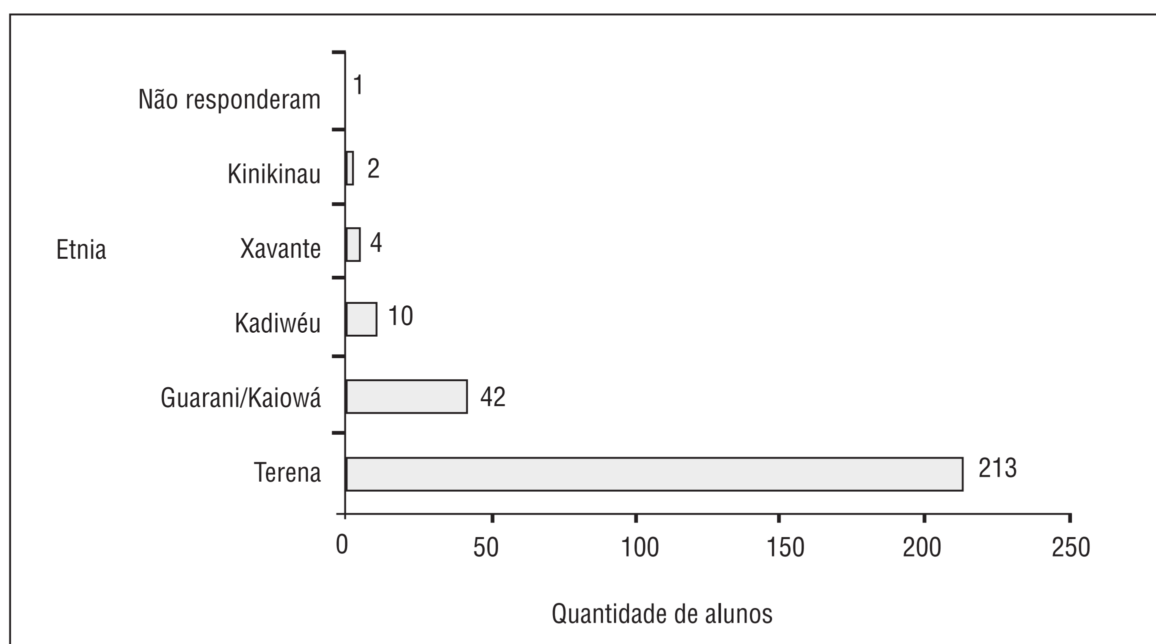
Em decorrência da falta de terra e de recursos naturais que garantam a subsistência, significativa parcela da população indígena regional vive, hoje, em espaços urbanos. Verifica-se, ainda, uma intensa inserção no entorno regional, como assalariados, em precárias condições, nas usinas de produção de açúcar e álcool e, na atualidade, muitos dentro das próprias aldeias como professores, servidores em escolas, postos da FUNAI, agentes de saúde, entre outros.

No que se refere ao envolvimento das IES, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, através da Lei Estadual nº 2589, de 26 de dezembro de 2002, estabeleceu a reserva 10% das vagas em todos os cursos para as demandas das comunidades indígenas. Têm, nesse momento 247 acadêmicos índios matriculados nos diversos cursos da Universidade. Em 2006, a equipe do Projeto Rede de Saberes, UCDB/UEMS, realizou um detalhado levantamento sobre perfil do acadêmico índio, na certeza de que quanto melhor a equipe responsável pelo Projeto Rede de Saberes conhecesse as histórias de vida, expectativas, conflitos e possibilidades de cada estudante indígena, melhores condições teria para dialogar com eles e prestar-lhes o apoio necessário. Serão destacados, apenas, alguns gráficos, considerados mais relevantes para a compreensão desse personagem que

está adentrando nas IES. Cerca de 70% dos acadêmicos matriculados responderam aos questionários[18].

O gráfico 1 indica a predominância da etnia terena nas IES de MS, somando mais do que o dobro de todas as demais etnias do Estado, nas IES.

**Gráfico 1**
**Etnias dos acadêmicos indígenas de MS**



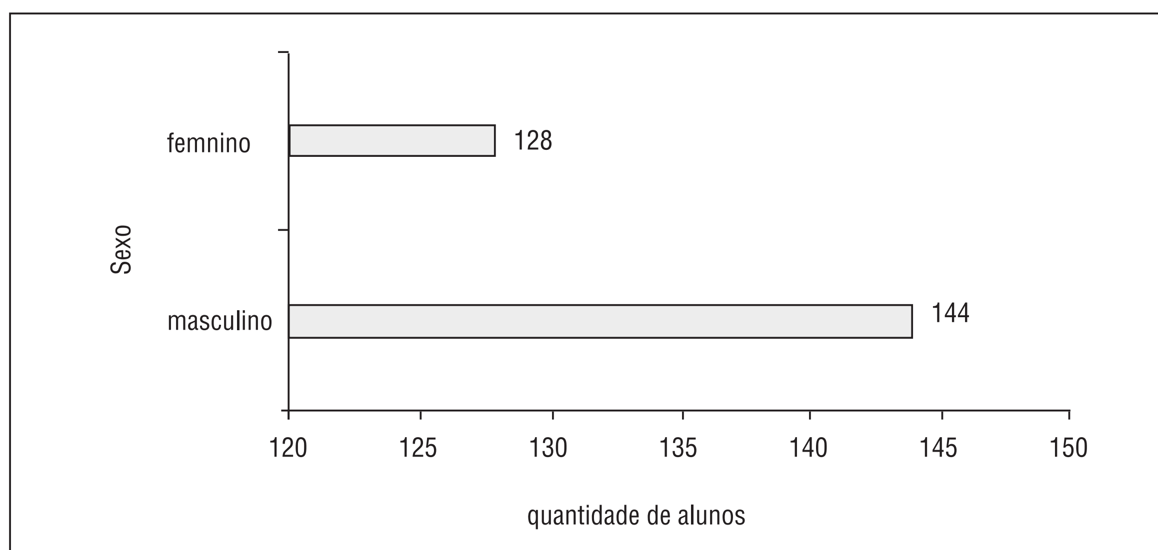

Essa ampla presença terena é decorrência do longo histórico de contato e inserção no entorno regional, no qual o processo de escolarização tornou-se cedo uma demanda importante.

O gráfico 2 informa sobre a questão de gênero entre os acadêmicos indígenas. A quase equidade entre gêneros na universidade indica de que tanto o homem quanto à mulher indígena estão buscando profissionalizar-se, com a finalidade de buscar instrumentos para si e, ao mesmo tempo, para seu grupo macrofamiliar. O papel da mulher/mãe está passando por redefinições, motivadas, certamente, também, pela

18 Relatório final do Projeto Rede de Saberes, UCDB/UEMS, 2005 e 2007.

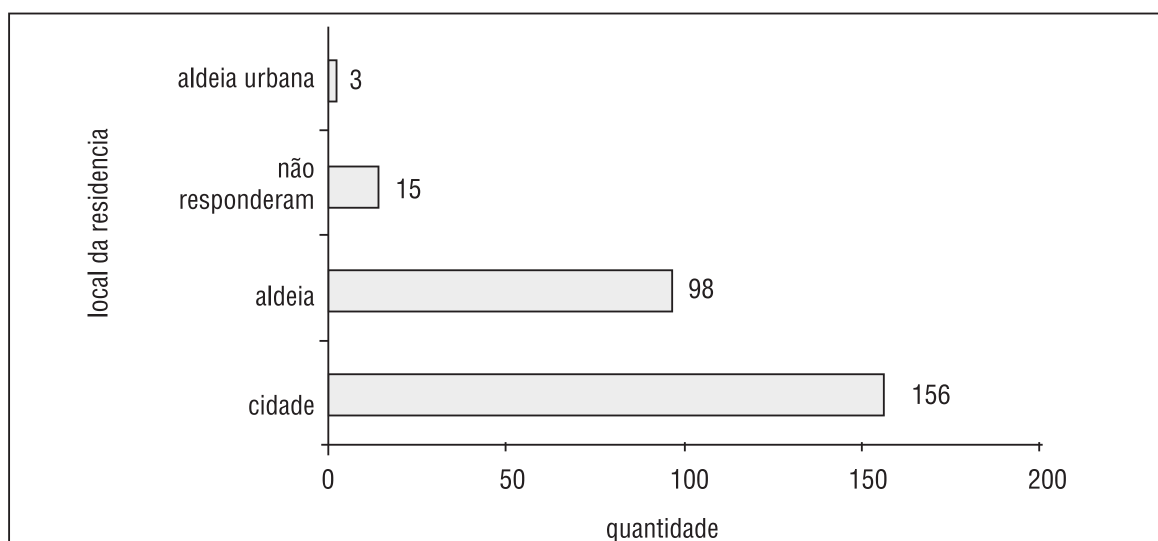
sistemática ausência dos homens no cotidiano das aldeias, em decorrência do assalariamento nas usinas de produção de açúcar e álcool.

**Gráfico 2**
**Gênero dos/as acadêmicos/as Indígenas em MS – 2007**



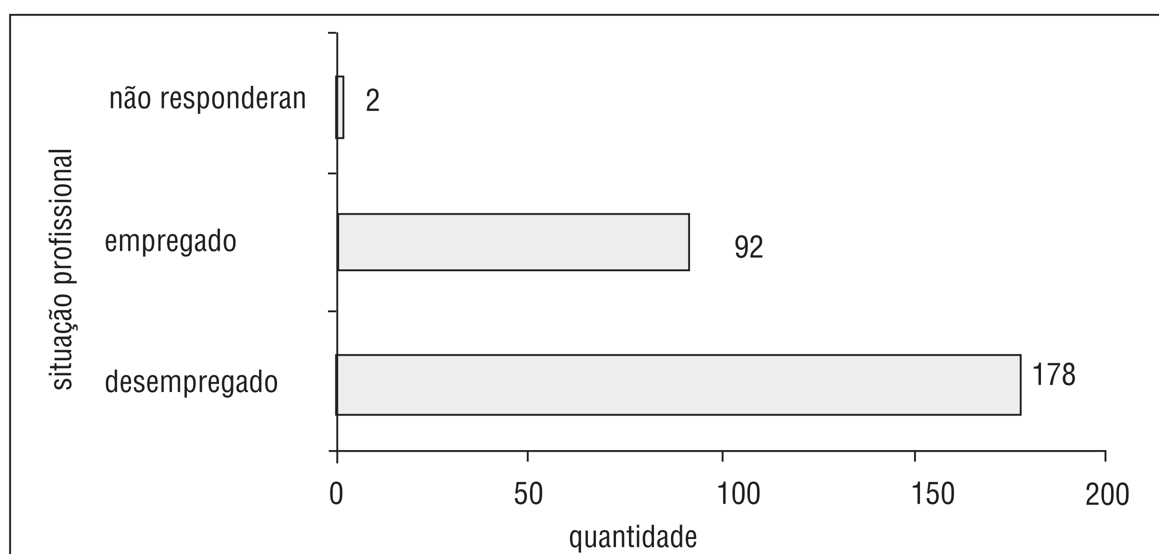

O gráfico seguinte indica o local de residência dos acadêmicos, com a predominância, ainda, de alunos residentes nos centros urbanos. Esse aspecto está em processo de mudança, com o ingresso de acadêmicos de povos com menor índice de urbanização.

**Gráfico 3**
**Local de residência dos académicos indígenas**



O gráfico seguinte (4) indica a situação profissional dos acadêmicos, informação relevante porque permite compreender as precárias alternativas de sustento no decorrer do curso. A falta de vínculo empregatício indica, certamente, a falta de qualificação profissional ou mesmo, a persistência de preconceito e discriminação imposta por uma sociedade que não reconhece e respeita as diferenças culturais, realidade ainda bastante marcante nesta região. Cabe destacar, ainda, que cerca de 80% dos assalariados recebem de um a um e meio salário mínimo.

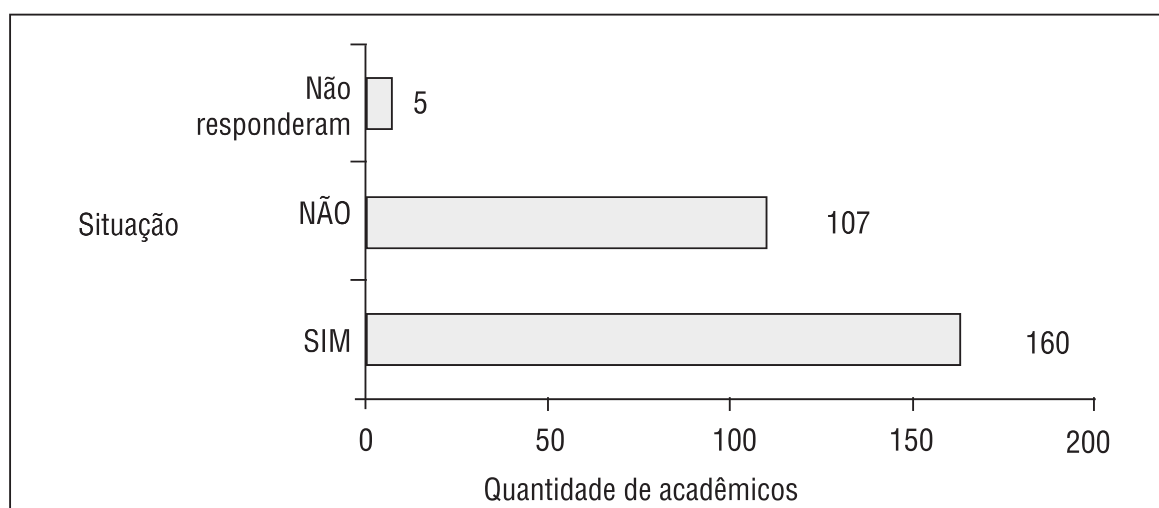
**Gráfico 4**
**Situação profissional dos acadêmicos**




Um outro gráfico importante indica o domínio da língua materna. Percebe-se que uma parcela significativa, mais da metade, dos/as acadêmicos/as indígenas, afirmaram que são falantes do idioma materno. Esses dados, no entanto, variam de etnia para etnia e dentro de uma mesma etnia varia em relação a certas regiões, ou determinadas aldeias. Diversas comunidades indígenas decidiram, mais recentemente, ensinar a língua indígena nas escolas, a princípio, no ensino fundamental e cada vez mais, também, no ensino médio. Porém, não se recupera uma língua tratando-a em espaços restritos.

Cabe destacar, neste caso do uso da língua materna, dois elementos novos que surgiram no âmbito de algumas IES do Estado. O primeiro elemento diz respeito ao processo seletivo do curso de Licenciatura Específica, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em parceria com a UCDB. Além de todo o curso (conteúdos curriculares, processo de avaliação, metodologia e escolha dos docentes, entre outros) ter sido construído a partir dos próprios Guarani, o processo seletivo tinha como uma das exigências a necessidade do candidato falar a língua indígena, o que é aferido através de uma entrevista. O segundo elemento diz respeito aos acadêmicos terena, da UCDB, que em sua maioria manifestaram o desejo de voltar a estudar a língua de seus antepassados, pois vêem nela um grande valor a ser retomado, valorizado e preservado, respeitando, sem sombra de dúvida, a dinamicidade própria das línguas vivas.

**Gráfico 5**
**Prática do idioma materno**




## Algumas considerações conclusivas

Avaliações do Projeto Rede de Saberes, após dois anos de trabalho, indicam que foram alcançadas respostas parciais a algumas demandas importantes dos acadêmicos indígenas. No entanto, mudanças estruturais no modelo tradicional e centenário de universidade

não são, certamente, fáceis e de curto prazo. Porém, ao ampliar e fortalecer a presença dos acadêmicos indígenas em cada instituição universitária, estimulando a sua participação em todas as atividades acadêmicas e de extensão, desenvolvidas no âmbito das mesmas instituições, brechas importantes começam a ser abertas, especialmente na perspectiva do diálogo de saberes, superando e indo além da limitada, embora socialmente relevante, perspectiva da inclusão, sinalizado pelas políticas de cotas. Daí, a urgência de políticas públicas adequadas para as demandas específicas dos povos indígenas.

Para Oliveira Filho (2004), trata-se da construção de uma outra universidade: "O problema das populações indígenas no que se refere ao ensino superior não é de baixa escolaridade, mas do reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados [...] e ao empoderamento das sociedades". Ou, ainda, conforme Grünberg (2005), da aplicação de "novos paradigmas educativos que estimulam a necessidade de articular a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos", objetivando possibilitar a capacitação, formação e profissionalização dos recursos humanos. São, certamente, diversos os desafios que perpassam a construção de uma *outra* universidade, na qual os diversos saberes encontrem espaços de diálogo.

Por isso, segundo Brand (2006), a presença de acadêmicos indígenas na UCDB e UEMS, através do Programa Rede de Saberes, estimula o "repensar de suas metodologias de ensino, superando a fragmentação e questionando o saber academicamente sedimentado, que perpassa e está subjacente nas práticas pedagógicas, objetivando o exercício da interculturalidade". Que proposta político-pedagógica deve nortear a universidade para que seja capaz de construir currículos e práticas pedagógicas que sustentem as tensões e os conflitos entre as culturas, para que a diferença seja respeitada e o exercício constante da interculturalidade possibilitado? Trata-se, por parte das IES, cumprir o que determina a Constituição/88 e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, transformando-se em instituições plurais e multiétnicas (Nascimento, 2006).

Predomina na região um forte sentimento "antiindígena", que também, perpassa as IES, atualizado pelos constantes conflitos em torno da posse dos territórios indígenas, e assumido, abertamente, pelos grandes latifundiários, ligados ao agronegócio e veiculado, cotidianamente, pelos meios de comunicação. De outra parte, como evitar ou melhor superar e passar ao largo nos atuais projetos de acesso e permanência em discussão, da longa história de relações paternalistas, autoritárias e/ou assistencialistas, impostas pelos órgãos de assistência aos povos indígenas, especialmente desde a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910?

Apesar da crescente inserção no cotidiano indígena, que o Projeto Rede de Saberes propiciou, são, certamente, ainda muitas as dificuldades em entender e dialogar com o seu universo cultural e, assim, compreender seus esforços de inserção num ambiente percebido por eles, em muitos momentos, como hostil e discriminador. E, nesse aspecto, ressalta como fundamental compreender o significado da complexa rede de relações familiares, ou se quiser, "redes de solidariedade", que se constituem, efetivamente, talvez, a referência mais importante para as suas vidas e, portanto, para a sua inserção nos espaços acadêmicos e, em dimensão fundamental dos projetos indígenas de sustentabilidade e autonomia

Finalmente, percebeu-se, no âmbito do Projeto Rede de Saberes, a relevância da inserção dos acadêmicos índios em projetos de pesquisa (Iniciação Científica). Uma atividade eminentemente acadêmica, que provoca repercussões no âmbito das comunidades indígenas. A participação dos estudantes em projetos de iniciação científica permite relações de solidariedade com os professores orientadores, o que contribui para fortalecer a presença indígena nas IES. De outra parte, o exercício da atividade de pesquisa contribui para uma melhor compreensão por parte do próprio acadêmico índio, da situação vivenciada pelo seu povo, seus problemas e desafios. Mas, acima de tudo tem se mostrado como um caminho para um efetivo diálogo de saberes, ou uma troca a partir de lógicas explicativas distintas. E, finalmente, tem permitido a geração de trabalhos que apresentados em eventos científicos,

contribuíram, ainda, para uma maior visibilidade da contribuição indígena no enfrentamento de problemas atuais.

O diálogo com os povos indígenas, seus saberes, concepções de mundo, de sociedade e economia pode abrir inéditas possibilidades para as IES e para os próprios povos indígenas no enfrentamento de velhos e novos problemas pós-coloniais, que atingem a todos, índios e não-índios.

## Referências

Bhabha, H.
1998 *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
Brand, A.
2002 "Mudanças e continuismos na política indigenista pós-1988". In A.C. de Souza Lima e M. Barroso-Hoffmann (orgs.). *Estado e Povos Indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED.
2006 "Formação de professores indígenas em nível superior". *QUAESTIO – Revista de Estudos de Educação*, Sorocaba, SP, 8(1). 73-82.
Candau, V. (org.)
2002 *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: RJ: Vozes.
Damas, G.
s.d. *Lineamentos metodologicos basicos para una historia general de America Latina*. Mimeo.
Franchetto, B.O.
2000 "Que se sabe sobre as línguas indígenas no Brasil". In Instituto Socioambiental. *Os povos indígenas no Brasil 1996-2000*. 84-88.
Grümberg, G.
2005 Las experiencias con una maestría en Antropología social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena: MAS de URACCAN, Bilwi, Región Autónomas del Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua. *Revista TELLUS*. 5(8/9). Campo Grande: UCDB. 73-78.

Hall, S.
1997 A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. 22(2). 15-46.
2003 *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte, MG.: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.
Lima, A.C.
1995 *Um grande cerco de Paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
López, L.E.
2005 "Prefácio". In: G. Abarca. *Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura mapuche en Santiago de Chile*. La Paz, Bolívia: Plural Editores. 11-14.
Nascimento, A.C.
2004 *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB.

2003 "Escola Indígena Guarani/Kaiowá no Mato Grosso do Sul: as conquistas e o discurso dos professores-índios". *Revista Tellus* / Núcleo de Estudos e pesquisas das Populações Indígenas – NE-PPI. Campo Grande: UCDB – Periódicos. 41-47.
Nascimento, A. C.
2006 "Populações indígenas, universidade e diferença". In: F.M. de Montero e M.L.R. Müller. *Educação na interface da relação Estado/Sociedade*. Cuiabá, MT: EdUFMT. 171-181.
Oliveira, J.P.
2004 *Seminário*: *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados* - Hotel Nacional /Brasília – Relatórios de Mesas e Grupos. Outubro.
Silva, T.T. da
2002 "A produção social da identidade e da diferença". In: T.T. Silva da. (org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000. 73-102.
Viera, R.
1999 *Histórias de vida e identidades: professores e Interculturallidade*. Porto: Edições Afrotamento.

# Los desafíos de la formación de profesores indígenas en Brasil: el caso de la licenciatura intercultural de la Universidad Federal de Roraima[1]

*Maxim Repetto*[2]
*Maria Luiza Fernandes*[3]
*Isabel Maria Fonseca*[4]
*Fabio Almeida de Carvalho*[5]

## Introducción[6]

Ante la crisis de la educación pública de Tercer Grado[7], algunos sectores de las universidades brasileñas han buscado, aunque con

1 Una primera versión de este texto fue publicado en S. M. Garcia & M. Paladino (orgs.). 2007. Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina. Buenos Aires: Editorial Antropofagia. El texto que aquí presentamos fue revisado y actualizado en noviembre de 2008.

2 Profesor del área de Ciencias Sociales del Núcleo Insikiran de la Universidad Federal de Roraima (UFRR). Doctor en Antropología Social, maxim@insikiran.ufrr.br.

3 Profesora del Departamento de Historia de la UFRR y Coordinadora del Programa E`ma Pia del Núcleo Insikiran. Doctora en História Social, marialuizaf@uol.com.br.

4 Profesora del área de Comunicación y Artes del Núcleo Insikiran. Licenciatura Plena en Letras, bebelfonseca@ yahoo.com.br.

5 Profesor del área de Comunicación y Artes del Núcleo Insikiran. Magister en Teoría Literaria, fabio@insikiran.ufrr.br.

6 Agradecemos al Prof. Marcelo Reyes por la traducción al castellano de este texto.

7 La Educación de Primer Grado corresponde en Brasil al "Ensino Fundamental", la de Segundo Grado o Enseñanza Media corresponde al "Ensino Médio". El "Ensino Fundamental e Médio" forman la "Educação Básica". Mientras que la de Tercero Grado equivale a la Educación Universitaria o Superior.

dificultades, redefinir su papel y sus rumbos en medio de las nuevas demandas y reivindicaciones de la sociedad, ahora concebida de modo plural. De modo coincidente, las conquistas de algunos segmentos de los movimientos sociales organizados han propiciado la elaboración de propuestas caracterizadas tanto por su carácter participativo y libertario, como por su propuesta político-pedagógica innovadora.

Nuestro objetivo es presentar la experiencia del Núcleo Insikiran de Formación Superior Indígena (www.insikiran.ufrr.br), así como la propuesta didáctico-pedagógica del Curso de Licenciatura Intercultural, en el contexto de las conquistas de los movimientos indígenas por una educación más apropiada a su desarrollo, en cuanto pueblos diferenciados social y culturalmente del conjunto de la sociedad nacional. Buscamos presentar una experiencia efectiva de construcción de un espacio constituido en una universidad pública, caracterizada más por el compromiso con las demandas oriundas de la sociedad que con metas o estrategias gubernamentales del Estado.

Así, el presente texto es una revisión colectiva de un debate que se divide en dos partes. La primera, trata sobre el proceso histórico de formación del Núcleo Insikiran en la Universidad Federal de Roraima, Brasil y sobre la propuesta pedagógica del Curso Licenciatura Intercultural. Esta primera parte sigue las principales ideas discutidas en el texto titulado: "El Núcleo Insikiran en el Contexto de las Luchas Indígenas por Educación Superior en Roraima, Brasil", de Fabio Almeida de Carvalho, Isabel María Fonseca, María Luiza Fernández y Maxim Repetto. La segunda parte del texto, discute el papel de las ciencias sociales y de la antropología en el proceso desarrollado por el curso de Licenciatura Intercultural y corresponde a ideas sugeridas principalmente por Maxim Repetto en este proceso de diálogo y construcción colectiva.

## Las conquistas de los movimientos indígenas por un modelo educativo más acorde con la realidad local: el caso de Roraima

A pesar de ser antigua la implantación del sistema escolar, empleado como uno de los principales mecanismos de dominación en

la situación colonial que enfrentan las comunidades indígenas, la educación escolar indígena viene resurgiendo con una nueva perspectiva a partir de la década de 1970, cuando paulatinamente se fue fortaleciendo el movimiento de estas comunidades en defensa de sus derechos originarios, de sus tierras y de su cultura.

A partir de entonces, la relación dialógica, casi siempre conflictiva, que involucra a pueblos indígenas y sociedad nacional, desató dos aspectos importantes: por un lado, la ampliación de la demanda por la implementación de escuelas en tierras indígenas, con el consiguiente estudio de la lengua portuguesa y de sus ciencias asociadas. Por otro, la acción del Estado, ya sea en los niveles federales o estatales, pasó a centrar su atención en las escuelas, financiando la ampliación de la red escolar y desarrollando diversas modalidades y niveles, desde la alfabetización a la educación de jóvenes y adultos, incluyendo la educación parvularia y la educación básica, que incluye en Brasil la educación fundamental y la educación media, además de otras experiencias de enseñanza profesional.

En este contexto es importante destacar la insatisfacción de las comunidades en relación a los profesores no indígenas, que utilizaban métodos ya superados de castigo y de violencia, así como sobrevaloraban la lengua y la cultura brasileñas, menospreciando las culturas y las lenguas indígenas, promoviendo así una sumisión política, social y cultural. A poco andar, el movimiento indígena se fue destacando por una acción conjunta de “tuxauas”[8] y de organizaciones que reivindicaban una educación orientada hacia la valoración y profundización del conocimiento de su cultura, así como para garantizar al indígena el derecho y la posibilidad de hablar y estudiar en su propia lengua. O sea: se reivindicaba una escuela que trabaje a partir de la realidad de las comunidades.

Así, pronto los profesores no indígenas fueron sustituidos por indígenas. Los primeros profesores indígenas de Roraima concluyeron

8 Con este término se designa los líderes de las comunidades indígenas. Es equivalente a cacique.

su educación básica en la Misión Católica de Surumu[9]. A medida que eran formados, pasaban a enseñar en las escuelas de las comunidades. En 1972 fue formado el primer grupo, hasta el 8º año de educación básica. Fueron estos profesores los que pasaron gradualmente a actuar en las escuelas indígenas. La cuestión de la educación se fue constituyendo, entonces, en un tema de interés bastante significativo para las dirigencias indígenas, para los profesores y para las comunidades en general, así como para el propio Estado. Encuentros y debates fueron construyendo ideas e ideales de una educación acorde con la realidad indígena.

Como respuesta a las reivindicaciones, la Secretaria de Estado de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno del Estado de Roraima (SEECD) abrió en sus dependencias un espacio administrativo con representación indígena, llamado Núcleo de Educación Indígena (NEI) dentro del Departamento del Interior, en el año 1986, el cual pasó por varios nombres: División de Educación Indígena (DEI), Coordinación de Educación Indígena (CEI), Departamento de Gestión y Educación Indígena (DGEI), para recientemente volver a ser Núcleo de Educación Indígena (NEI), esta vez vinculado al Departamento de Enseñanza dentro de la SEECD, para en 2007 volver a ser una división dependiente del Departamento de Educación Básica.

En 1989, en Manaos (Amazonas), se realizó el primer encuentro de profesores indígenas de Amazonas y Roraima, ocasión en la que fue creada la Comisión de Profesores Indígenas de Amazonas, Roraima y Acre (COPIAR), que en 2000 pasó a llamarse Consejo de Profesores Indígenas de la Amazonía (COPIAM), ampliando así su acción a los profesores indígenas de toda la Amazonía brasileña. En esos encuentros y debates fueron definidos los principios de la educación indígena, los cuales vienen siendo paulatinamente incorporados a la legislación sobre educación escolar indígena. Tales principios buscaron valorar

9 La misión católica junto al río Surumu existe desde la primera mitad del s. XX y ha cumplido un papel importante en dos sentidos, en la evangelización de los pueblos Makuxi y Wapichana y en el apoyo a la defensa de los derechos indígenas.

los conocimientos indígenas y el respeto a los procesos propios del aprendizaje, tales como la vida cultural y calendarios escolares, entre otros aspectos.

La Organización de Profesores Indígenas de Roraima (OPIR) surgió en octubre de 1990, en el contexto de encuentros y debates nacionales y regionales sobre problemas y propuestas de educación escolar en tierras indígenas. La OPIR nació con apoyo de los tuxauas, de las dirigencias y de las comunidades indígenas, con el fin de viabilizar las actividades necesarias para el proceso de organización y reivindicación de la educación. De este hecho surgió una nueva discusión que paulatinamente fue forjando una nueva situación: en vez de educación *para* los indígenas, se pasó a tener una educación *de* los indígenas.

La primera formación profesional de profesores indígenas se dio en los años ochenta, en el Magisterio Regular y luego, en el inicio de los noventa, en la primera versión del Magisterio Regional Parcelado de Roraima, desarrollado por la Secretaria de Educación del Estado de Roraima y destinado a los profesores de la red pública. En el año 1994 fue elaborado el Proyecto de Magisterio Indígena Parcelado, para formar profesores en nivel de Segundo Grado. De esta forma, el magisterio indígena y las demás modalidades de magisterio formaron aproximadamente 470 profesores indígenas.

La formación de los profesores en nivel de Tercer Grado también ha sido una preocupación del movimiento indígena, considerando que hay pocos profesores formados en Enseñanza Superior y aproximadamente unos 300 en proceso de formación en los cursos regulares de la Universidad Federal de Roraima y en la recién creada Universidad del Estado de Roraima.

A pesar de las conquistas arriba presentadas, se resiente aún la carencia de profundidad en la concretización de propuestas didáctico-pedagógicas propias para los proyectos educativos que los indígenas reivindicaban para sus aldeas, así como se siente la ausencia de un debate más profundo en torno a sus aspectos filosóficos. Según observan los profesores indígenas, uno de los aspectos más preocupantes se relaciona con la falta de formación para actuar de modo participativo

e integrado junto a las comunidades, ya que el sistema escolar ubica al profesor en una situación de superioridad intelectual, reproduciendo un conocimiento fragmentado y muchas veces ajeno a la realidad del alumno y de su comunidad.

En los últimos años, la política de educación orientada a los pueblos indígenas, amparada en los dispositivos legales, tales como la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), el Referente Curricular para las Escuelas Indígenas, la Resolución Nº03 del CNE, el Plan Nacional de Educación e incluso la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo[10], ratificada por Brasil, han asegurado a los indígenas el derecho a una educación diferenciada, cuyos principios centrales son la interculturalidad y la participación de las comunidades y de las organizaciones en la definición de las acciones que serán desarrolladas.

En Roraima, la construcción de este debate ha sido arduo y delicado, toda vez que se deben establecer alianzas y compromisos que viabilicen las propuestas. En 1999 fue realizado por la Organización de los Profesores Indígenas de Roraima (OPIR) el *I Seminario de Educación Indígena de Roraima*, donde se discutió acerca de la formación profesional en nivel Medio para los estudiantes indígenas. Durante el 2000, se realizaron varias actividades que ayudaron a perfilar la actual propuesta de un Curso de Formación en Nivel Superior en la Universidad Federal de Roraima (UFRR) para profesores indígenas.

En la asamblea general de la OPIR, celebrada en la comunidad de Malacacheta, al inicio de ese año, fue reivindicado, ante el Rector de la Universidad Federal de Roraima (UFRR), el ingreso de indígenas a la universidad. En octubre de ese mismo año, la OPIR realizó el II Seminario de Educación Indígena de Roraima, en la comunidad de Canauanin, municipio de Cantá, cuyo tema era: “La formación en nivel superior”. Los profesores aprobaron una propuesta para ser presentada a la UFRR, en la que se solicitó la creación de un espacio

10 Dicha convención, “Sobre pueblos Indígenas y Educación”, del año 1991, rige en Brasil desde julio de 2002.

institucional dentro de la universidad, a fin de que se pudiese atender las necesidades de formación y habilitación plena de los profesores y estudiantes indígenas de Roraima. Fueron realizados varios otros seminarios, cursos de extensión y talleres, destinados a discutir la formación superior de los profesores indígenas y las nuevas demandas de educación superior.

Para la elaboración de la propuesta, la OPIR, la UFRR y otras entidades asociadas, como la Fundación Nacional del Índio (FUNAI), el Departamento de Gestión y Educación Indígena de la Secretaría de Estado de Educación (SEECD), y las organizaciones indígenas: Consejo Indígena de Roraima (CIR), Asociación de los Pueblos Indígenas del Estado de Roraima (APIRR), Organización de las Mujeres Indígenas de Roraima (OMIR), vienen discutiendo el modelo a seguir por el Núcleo Insikiran de Formación Superior Indígena, creado oficialmente en diciembre 2002, tras la discusión y aprobación en los Consejos Universitarios de la UFRR.

A partir de este Núcleo fue creado el Curso de Licenciatura Intercultural, cuyo proceso de selección específico ocurrió en enero de 2003, con el inicio de las clases en julio de ese mismo año, con 60 alumnos. Actualmente, el curso forma 178 profesores indígenas, lo que todavía está lejos de atender a los más de mil profesores indígenas que trabajan en las escuelas indígenas de Roraima. Además, el Núcleo atiende indirectamente a aproximadamente mil personas, a través de cursos de extensión para organizaciones, escuelas y comunidades, cursos pre-universitario, así como participando en asambleas de organizaciones indígenas y diversos proyectos y programas.

El principal objetivo de la Licenciatura Intercultural es preparar profesores que puedan contribuir realmente en beneficio de sus comunidades. Actualmente, después de cuatro años de existencia y ocho etapas de estudios presenciales cumplidas, esta Licenciatura Intercultural se encuentra en fase de consolidación. De momento, ya se discuten los próximos ingresos y la continuación de la formación de los profesores indígenas en nivel de postgrado. Éstas y otras acciones vienen delineando la actuación del Núcleo Insikiran.

## Las experiencias de gestión del Núcleo Insikiran de Formación Superior Indígena

A diferencia de gran parte de los cursos de graduación de la UFRR y las demás universidades brasileñas, que fueron concebidos y construidos de manera vertical por especialistas en áreas y campos específicos del conocimiento o incluso por comisiones de notables, nuestra Licenciatura Intercultural fue forjada a partir de una reivindicación y de un diálogo constante, sostenido entre varias instituciones públicas y las organizaciones indígenas del Estado de Roraima. La discusión se extendió a las comunidades indígenas, que también participaron activamente en la definición de la propuesta. Para ello fue fundamental el aporte de miembros y de colaboradores del Núcleo en las asambleas y en las demás actividades realizadas por las organizaciones asociadas, así como en muchas reuniones promovidas en diversas comunidades, localizadas en varias regiones del Estado. Esta contribución también fue fundamental para el proceso de preparación de los profesores formadores, que así pudieron orientarse en las particularidades de la nueva situación que enfrentan de ahora en adelante.

Fueron muchas las divergencias suscitadas en estas ocasiones, en relación a temas como: las áreas de formación que se impartirían y la(s) modalidad(es) del(los) curso(s), los criterios a ser aplicados en el proceso selectivo, el perfil de los candidatos y de los profesores formadores, el uso y la valoración conferida a las lenguas indígenas, el sistema de evaluación, entre otras cuestiones.

No obstante, algunos de esos criterios debieron ser forzosamente adecuados a la legislación vigente y al Reglamento Interno de la UFRR. A modo de ejemplo, mencionemos que las organizaciones y comunidades defendían que los candidatos debían ser seleccionados directamente por las organizaciones y por las bases, con el justo alegato que solamente las comunidades indígenas son las que conocen bien a los profesores a ser formados y que solamente ellas tienen, de este modo, las mejores condiciones para indicar quiénes tienen un real compromiso con la educación y con las dinámicas de las comunidades en general. Esta demanda no pudo ser atendida en su totalidad debido

a que una institución pública, como la Universidad Federal, debía realizar un proceso público e informado de selección. Aunque varias de las sugerencias de las organizaciones fueron tomadas en cuenta, como el aval de las comunidades a través de una carta y la realización de un proceso de selección incluyendo una fase escrita, entrevistas y análisis de los currículos.

Pero fue, al fin y al cabo, ese régimen de consulta permanente a las organizaciones y a las bases del movimiento el que propició la definición de los criterios que, en la concepción de los pueblos indígenas de Roraima, debían regular el proceso de selección (de alumnos y de profesores) y la construcción integral del proyecto del Curso. A pesar de las dificultades halladas, de ello resultó que el Núcleo Insikiran fue, desde su origen, paulatinamente ganando legitimidad ante las organizaciones y las comunidades indígenas de Roraima, generalmente muy escépticas de la escuela como institución y de la implantación de nuevos proyectos creados por los desacreditados órganos gubernamentales.

Paralelamente, la actitud de las instituciones asociadas refleja no sólo la responsabilidad y el compromiso para con las demandas presentadas, sino también el respeto para con las especificidades que una acción de esta naturaleza exige. Estas instituciones, además de la responsabilidad financiera, también aportaron al proceso una experiencia importante para la Licenciatura, dado el conocimiento de la realidad que acumularon durante años de trabajo en el área de la educación en Tierras Indígenas. Es destacable que hasta hoy continúan involucradas en el proceso en calidad de asociadas y de sostenedoras de la Licenciatura, pero también participando de su construcción, conjuntamente con los pueblos indígenas.

Este proceso de construcción, compartido entre individuos con diversas experiencias, provenientes de diferentes campos del conocimiento, pero también de varias instituciones gubernamentales y no gubernamentales, la participación de las organizaciones y de las comunidades indígenas en todas las etapas acabó gestando un Núcleo de constitución bien diferenciado de las demás unidades administrativas de la UFRR. El Núcleo tiene un Consejo Autónomo con

participación efectiva de varios sectores gubernamentales (UFRR, FUNAI, DEI/SECD-RR) y no gubernamentales (OPIR, APIRR, CIR Y OMIR). Lo más importante de esto, según nuestro punto de vista, es que la estructura garantice el control social externo de las acciones, tanto administrativas como educativas.

Así, si consideramos el carácter participativo e interinstitucional de la experiencia de gestión del Núcleo Insikiran, tal vez se esté, en la práctica, realizando una reforma en la manera en que la universidad se relaciona con la población a la que se dirige. Para ello fue fundamental la institución del control social externo como herramienta de inclusión, pero también como factor de mejoramiento paulatino de la propuesta por parte de quienes ocupan la escena educativa indígena. La gran ventaja de este modelo es que, garantizando la participación de los beneficiados y el concurso de los demás interesados, además de elevar la estima y la comprensión de todos, también se promueve la co-responsabilidad por los errores y por los aciertos entre los involucrados.

También debemos decir que, aunque la propuesta es muy interesante, encuentra varias dificultades que resultan de ese proceso dialógico. Así, por ejemplo, ha sido un desafío la adaptación y formación del equipo de profesores para este tipo de dinámica dentro de una institución pública. En la universidad algunos profesores evalúan la participación indígena como un atentado a la autonomía universitaria. Esto porque lamentablemente las universidades no actúan junto a la sociedad de una forma activa en Brasil. Y, así se generan resistencias cuando las voces indígenas opinan sobre cómo debe actuar la universidad. Tales resistencias provienen especialmente de sectores con poco compromiso social y con una visión elitista y poca crítica sobre el papel social de la universidad.

Inicialmente pensamos en un proceso de construcción basado en el dialogo interinstitucional, transdiciplinar e intercultural. Hemos podido constatar cómo el dialogo es difícil de ser construido permanente y en flujos satisfactorios de intercambio de ideas, de nivelación de conocimientos, de aportes mutuos, y tal vez lo más difícil de aceptar es que uno no tiene la verdad absoluta, que todos pueden aportar a definir nuevas verdades relativas en el contexto del debate de este

proyecto y sus implicancias para la sociedad. La mayor dificultad se encuentra en las practicas tradicionales de las universidades, que no favorecen el dialogo entre profesionales, entre éstos y la sociedad y donde dar clases es un acto casi puramente individual. Es un gran desafío plantearse una gestión y una planificación pedagógica construidas colectivamente.

Una propuesta innovadora como la que se propone el Núcleo, que actualmente lucha por su reconocimiento como un Centro dentro de la UFRR, y tener así representación plena en todos los consejos universitarios, implica diversos aspectos: a. que los formadores se preparen así mismos para el dialogo intercultural, para el dialogo transdiciplinar, para negociar de forma adecuada las demandas de las comunidades y pueblos indígenas en relación a los intereses propios de investigación o incluso de desarrollo profesional; y b. que es fundamental desarrollar una estrategia que permita a medio plazo incorporar profesionales indígenas comprometidos dentro del cuadro de formadores. Actualmente de 11 profesores formadores, dos son geógrafos macuxis. Así entre los principales desafíos de gestión de esta experiencia mencionamos la formación del equipo, conformado tanto por indígenas como por no indígenas, como la disposición permanente al diálogo y a la aceptación del otro y de sus propuestas.

## La propuesta político-pedagógica del Curso de Licenciatura Intercultural

Tratándose de una propuesta pedagógica, ésta se fue definiendo, poco a poco, en varios encuentros realizados en las comunidades y en Boa Vista. La versión final del curso tiene una duración de cuatro años y medio, organizados de la siguiente manera: los dos primeros años son de formación común, denominados Fundamentos Pedagógicos Específicos (FPE), cuyo estudio aborda una orientación pedagógica específica, articuladas con las tres áreas de habilitación a ser cursadas en los últimos años: a. Ciencias sociales, b. Comunicación y artes y c. Ciencias de la naturaleza.

Las clases se desarrollan en dos períodos intensivos, el primero de dos meses (enero-febrero, julio-agosto) en la capital Boa Vista, el segundo de una semana de encuentro pedagógico en las comunidades, totalizando 4 encuentros por año, dos en cada semestre. El período entre estas etapas, es de investigación, lectura, estudio, producción de textos y reflexión sobre los temas de estudio o del "*Estágio Curricular Supervisionado*", conocido anteriormente como *práctica de enseñanza*, obligatorio en Brasil para formarse como educador. Se realiza una rotación entre comunidades, para que el equipo de estudiantes y profesores dialoguen con diversas comunidades.

Vale destacar que no existen modelos canonizados para construir un curso de esta naturaleza. Así, a pesar de que ya disponíamos (al momento de la construcción del proyecto político-pedagógico del Curso de Licenciatura Intercultural) de la experiencia del Tercer Grado Indígena de la Universidad del Estado de Mato Groso (UNEMAT), que fue el primer proyecto en Brasil en formar específicamente profesores indígenas, con la cual dialogamos, el montaje de la Licenciatura Intercultural del Núcleo tuvo que conseguir una base de apoyo en la propia realidad indígena de Roraima, que terminó por definir los temas, los contenidos y la orientación del curso. Esta iniciativa colocó a la Licenciatura Intercultural como la primera iniciativa en una Universidad Federal en Brasil.

Así, en vez de asignaturas, se optó por el estudio de temas contextuales, los cuales fueron definidos a partir de la situación y de las problemáticas propias de las comunidades indígenas. El currículo, a su vez, acabó asumiendo una estructura bastante flexible, donde la malla curricular no presenta un sistema de prerrequisitos que generalmente entorpecen y dificultan el trámite en las sucesivas etapas de formación.

Ante la ausencia de modelos canonizados y amparados por la legislación que trata la educación escolar indígena, se comenzó por algunos principios teórico-metodológicos rectores de la propuesta, los cuales son: la *interculturalidad*, la *transdisciplinaridad* y el *diálogo social*. Se utilizó, además, una herramienta transversal: la *formación por la investigación*.

El principio de la *interculturalidad* permite establecer una relación de respeto entre culturas diferentes, que es el caso en que se encuentra el proceso de formación en curso del Insikiran. No obstante, la aplicación de este principio no implica simplemente reconocer el valor de cada una de estas culturas y defender el respeto entre ellas. Más que eso, la interculturalidad parece ser un principio que fortalece elementos consistentes que facilitan el descubrimiento, el enfrentamiento y la posterior búsqueda de soluciones para los conflictos que surgen de este encuentro, en todas las dimensiones. Este carácter a la vez relacionante y contrastivo del principio de interculturalidad fue fundamental para su adopción.

La *transdisciplinaridad*, a su vez, constituye un principio que propicia el reconocimiento que diferentes niveles de realidad son regidos por diferentes tipos de lógicas. Con esto se busca, más que echar mano de conocimientos pertenecientes a diferentes disciplinas, campos y áreas, una apertura hacia lo que está más allá de las diferentes disciplinas. El principio de la transdisciplinaridad permite ir a través de las disciplinas y más allá de ellas; en fin, romper con la fragmentación típica de la construcción del conocimiento formal, a la vez que propiciar la integración y la confluencia de las diferentes áreas en el estudio de temas contextualizados. Como se percibe, se trata de un instrumento importante para quienes trabajan en la formación de profesores indígenas, originarios de culturas donde el conocimiento y su difusión se da de modo integrado y continuo.

Por último, el principio del *diálogo social* permite romper con antiguas concepciones maniqueístas que aún hoy predominan en este campo y por medio de las cuales se acostumbra a reducir a los actores sociales que ocupan esta escena a papeles histórica e inmutablemente definidos. El diálogo social permite, de este modo, romper con las generalizaciones, sea en relación a los pueblos indígenas, sea en relación a los demás grupos sociales, sea en relación a los diversos conocimientos, reconociendo a todos como actores legítimamente constituidos y cuyos proyectos históricos se definen a partir de situaciones particulares en el tiempo y en el espacio.

Estos principios políticos y pedagógicos rectores del Curso de Licenciatura Intercultural, así como el proceso de formación como un todo, son apoyados por una herramienta importante para el tipo de educación orientada hacia el enfrentamiento de problemas contextuales, como es el caso de Insikiran: la *formación por la investigación* como mecanismo de construcción de conocimiento.

La investigación goza de especial reconocimiento en el proceso de formación del Curso de Licenciatura Intercultural, toda vez que propicia el surgimiento y posterior análisis de datos obtenidos en los contextos específicos en que viven y actúan profesionalmente los estudiantes de Insikiran. Esto produce, al fin, un sistema de retroalimentación de la formación, dado que induce a alumnos y formadores a reflexionar constantemente acerca de las prácticas ejecutadas en la sala de clases de las comunidades. Se trata, por tanto, de una herramienta fundamental, según nuestro punto de vista, para los fines a los que tiende el proceso de formación del Núcleo.

**Cuadro 1**
**Estructura y carga horaria total del Curso Licenciatura Intercultural**

| Clases en etapas de estudios presenciales intensivos | Práctica de investigación en las comunidades | Actividades académico-científico-culturales | Práctica curricular supervisada | Trabajo final de curso | Carga horaria total |
|---|---|---|---|---|---|
| 2624 h | 400 h | 200 h | 400 h | 328 h | 3.952 h |

**Cuadro 2**
**Temas contextuales. Fundamentos pedagógicos específicos**

| |
|---|
| Fundamentos legales de la educación escolar indígena |
| Fundamentos pedagógicos de la educación escolar indígena |
| Sistemas de enseñanza y gestión escolar indígena |
| Formación de profesores indígenas |
| Material didáctico I |
| Cultura, identidad y educación (introductoria al área de Ciencias Sociales) |
| Diversidad de lenguajes y políticas lingüísticas (introductoria al área de Comunicación y artes) |
| Medio ambiente y calidad de vida (introductoria al área de Ciencias de la Naturaleza) |

**Cuadro 3**
**Temas contextuales de las áreas de habilitación**

| Ciencias Sociales | Ciencias de la Naturaleza | Comunicación y Artes |
|---|---|---|
| Pueblos indígenas en las Américas | Conceptos en Ciencias I | Descripción y documentación de lenguas |
| Pueblos indígenas en Brasil | Ciencias y diversidad | Lenguaje y construcción de la identidad |
| Pueblos indígenas en Roraima | Conceptos básicos en Ciencias II | Arte, cultura y sociedad |
| Los nuevos proyectos económicos en tierras indígenas | Fenómenos naturales | Diálogo y construcción social de los lenguajes |
| Calidad de vida: medio ambiente | Uso del medio y calidad de vida | Creación artística I |
| Calidad de Vida: salud | Salud y calidad de vida | Creación artística II |
| La elaboración y producción de material didáctico | Ciencias y tecnología | |
| | Material didáctico II | |

La definición de los temas contextuales surgió a partir del proceso de consulta y diagnóstico iniciado en el año 2000. Surgieron así temas de interés y preocupación que las escuelas debían tratar. Estos temas pasaron a ser ejes fundamentales de la propuesta de formación de profesores indígenas y pasamos a denominarlos temas contextuales.

Después de iniciado el proceso fuimos discutiendo las propuestas y ampliando nuestra concepción de las mismas. Los temas contextuales llaman a diferentes áreas de conocimiento, como si las invitaran a colaborar para debatir, problematizar y comprender los principales y complejos problemas que viven las comunidades. La transdisciplinaridad se vuelve un fundamental instrumento de diálogo. Los temas pueden llamar a diferentes abordajes, donde las disciplinas y campos de conocimiento como historia, antropología, geografía, biología, portugués, lenguas indígenas vienen a dialogar y a tratar de entender estas problemáticas. Cada una aporta desde su punto de vista a entender las diferentes situaciones. Inicialmente identificamos dos niveles de diálogo entre conocimientos: uno entre disciplinas científicas y otro en el dialogo intercultural, entre pueblos indígenas y entre éstos y los diferentes segmentos de la sociedad nacional.

El estudio de los profesores indígenas en formación considera períodos de clases presenciales en la capital Boa Vista y en comunidades indígenas, donde desarrollamos encuentros pedagógicos, además de complementar el tiempo con investigación y estudio dirigido, práctica curricular, participación en eventos científicos y culturales y elaboración de un trabajo final de curso. Por este motivo, defendemos un estudio multi-presencial, donde se integran diversas formas de presencia y participación.

Durante la formación pedagógica específica, los estudiantes realizan diversos diagnósticos e investigaciones sobre sus comunidades y regiones, estudiando la situación sociolingüística, socioambiental, productiva, cultural, así como la situación de la escuela, de la gestión escolar, del material didáctico, etc., diversos temas que les permiten ejercitar la investigación pedagógica con finalidad social. La práctica profesional de formación de profesores es definida en Brasil como un "Estagio Curricular Supervisionado"; o sea, una práctica curricular y no sólo de enseñanza. Así, los alumnos desarrollan su práctica profesional a través de proyectos educacionales. Se divide en cuatro fases, la primera de diagnóstico, la segunda para elaborar una propuesta pedagógica en sentido amplio, la tercera de ejecución de la propuesta y la cuarta para evaluación y análisis de la experiencia.

Para formarse, el estudiante debe presentar un trabajo final de curso, que puede tomar variadas formas, tales como materiales didácticos, textos o producciones diversas, presentaciones e incluso pueden ser como monografías.

Evaluando esta experiencia pudimos corroborar que nuestra propuesta pedagógica resulta ser muy motivadora, y que, gracias al alto esfuerzo de los propios estudiantes, vemos resultados importantes.

Claro que una propuesta de este tipo también enfrenta grandes dificultades. En el campo del conocimiento, hay una tensión permanente en el dialogo entre conocimientos indígenas y científicos. El desafío es como buscar metodologías y propuestas que nos permitan transitar entre estos diferentes conocimientos sin que tengamos que herir nuevas susceptibilidades.

Los profesionales que trabajan desde una perspectiva transdiciplinar deben ser formados en el proceso, lo que no deja de ser un debate político delicado y complejo. No se trata solamente de colocar a un profesor y decirle como se hace la transdisciplinaridad. Es necesario intentarlo de verdad y esto es difícil. Es más fácil trabajar de forma individualista, donde cada uno decide solo lo que va a enseñar.

La propuesta es un llamado para que los formadores actúen de forma articulada, planeando y discutiendo estrategias pedagógicas que ayuden a discutir alternativas para la difícil situación que viven las escuelas indígenas en la base. Comprensiones diferentes del proceso, diferentes formas de pensar la transdisciplinaridad y la gestión participativa, así como los alcances de la educación escolar indígena. Todos estos aspectos que modelan la dimensión pedagógica nos muestran un gran desafío. Es una lucha diaria en la cual buscamos comprender mejor el proceso.

## La transdisciplinaridad, las ciencias sociales y la antropología en la Licenciatura Intercultural

Para tratar la *transdisciplinaridad* en este contexto, no queremos dar definiciones acabadas o decir lo que pueda ser. Se trata más bien de compartir nuestras experiencias y angustias, porque hay varias dimensiones entre el concepto y la realidad. Evidentemente invocamos el concepto para repensar y superar el enclaustramiento cultural y disciplinar, pues el desarrollo del conocimiento científico ha sido transdisciplinar, especialmente en sus bases metodológicas; por ejemplo, los postulados sobre objetividad, la separación entre sujeto y objeto y las necesidades de formalización documentada y escrita.

Invocamos el concepto de transdisciplinaridad como una tentativa de experimentar posibilidades de diálogo, focalizando nuestras preocupaciones en los temas contextualizados, definidos en el proceso de diagnóstico y consulta junto con las comunidades, y no en las disciplinas que intervendrían específicamente. Así, la preocupación no debe girar alrededor de cuándo entra la antropología o la historia

como disciplinas separadas y desconectadas. Trabajamos por una propuesta integral y conjunta. Esto implica un proceso de planificación y debate colectivo, no siempre fácil de orientar y concretar. En este sentido, es un motor que estimula la investigación de los profesores y alumnos, pues es una invitación a buscar nuevas preguntas y nuevas respuestas.

El Núcleo Insikiran montó un equipo de profesores formadores de diferentes áreas, que vienen enfrentando diversas dificultades, entre ellas comprender y desarrollar la propuesta pedagógica. En este sentido, el proceso de concurso y selección del equipo de formadores buscó responder a esta situación, realizando convocatorias específicas para el trabajo en la formación de profesores indígenas, dentro del marco de la ley.

No hay lugar a dudas de que cada disciplina tiene un gran aporte por realizar, colaborando con conocimientos, técnicas, metodologías, etc., pues **no** se propone la extinción de las disciplinas. Al contrario, es una tentativa de superar el sentido limitado con que se enmarca el concepto de *interdisciplinaridad*, donde lo *inter* marca una posición y función intermediaria que indica apenas relación, pero no califica la calidad de la misma.

La *transdisciplinaridad*, por su parte, señala un movimiento a través de las disciplinas, más allá de la posición del otro. Esto implica no sólo comprender al otro, sino traerlo a tu propio conocimiento, aceptarlo, reconocer críticamente sus diversos aspectos y dialogar con ellos. No puede ser un monólogo científico. Podemos buscar herramientas de disciplinas diferentes para que nos ayuden a entender nuevas problemáticas. Esto implica quedar expuestos en la tensión científica que existe entre ideas universalizantes y generalizadoras y las necesidades particulares de cada disciplina, donde la especialización en áreas de conocimiento específicas es cada vez más profunda y alienante.

A este respecto, las ciencias sociales encuentran un fértil campo de diálogo próximo a sus límites, donde disciplinas como sociología y antropología tienen un origen común en el desarrollo de la historia de las ciencias sociales. La historia, por su parte, es un mundo sin fin para entender nuestra realidad. La comunicación, las letras, las

artes son también invitadas a participar y no hay nada que les impida el diálogo. Desde otro lado, las propias ciencias de la naturaleza son construcciones sociales, perfectamente preparadas para el diálogo.

En teoría todo es maravilloso, pero la práctica es un desafío. En el inicio del curso, en julio de 2003, contábamos con 60 alumnos y un equipo de un profesor de la Universidad y otros colaboradores de la propia UFRR y de otras instituciones. En ese primer momento, la transdisciplinaridad implicó planificar juntos, porque responder a los desafíos de cada tema contextual no fue fácil. Una cosa era lo que las comunidades piensan, otra la de los profesores indígenas y otra la de los formadores no indígenas.

Además, existen temas que se muestran más abiertos al diálogo entre conocimientos de disciplinas diferentes. Hay otros temas más cerrados, pero que también pueden ser valiosos en la formación. Por lo tanto, la transdisciplinaridad no es producir una situación pareja, equilibrada, calmada entre las disciplinas. Más bien es una actitud para buscar, para investigar, para estudiar en profundidad los acontecimientos y no engañarse por una interdisciplinaridad de fachada, que a veces se presenta oportunistamente. La transdisciplinaridad en la Licenciatura Intercultural del Núcleo Insikiran se da en el estudio de los temas contextualizados.

Hay también diferentes percepciones de lo que puede ser transdisciplinaridad. Algunos formadores visualizan una transdisciplinaridad que intenta trabajar con la misma intensidad las cuatro áreas de formación del curso: fundamentos pedagógicos, ciencias de la naturaleza, comunicación y artes y las ciencias sociales. Otros formadores visualizan con mayor facilidad el diálogo entre aportes de profesores y disciplinas, al interior de las áreas de formación, pero sin diálogo entre ellas.

La participación de especialistas y consultores externos nos coloca ante otros desafíos, para que un tema no se transforme en una manta con recortes de diferentes tejidos; sino que resulte en el estudio de temáticas relevantes para la realidad de los profesores indígenas.

De esta forma podemos ver la diversidad de problemáticas que un curso como éste enfrenta: diferencias de concepciones académicas,

diferencias de concepciones culturales, gran aumento de alumnos y ritmo menor de aumento de profesores formadores, lo que sobrecarga a los mismos, y los obliga a buscar estrategias para formarse en relación a la propuesta pedagógica y en relación al trabajo en la temática indígena.

La transdisciplinaridad, en este sentido amplio, no es apenas el dialogo entre las disciplinas, porque inevitablemente surgen los conocimientos culturales de cada uno de los seis pueblos que participan del curso. Los diálogos inter y transculturales se hacen presentes en el debate de los temas contextualizados. Necesitamos discutir más estos aspectos y sistematizar su desarrollo. A este respecto, el equipo tiene una responsabilidad muy grande de investigar los límites de esta propuesta, que en sí tienen un fuerte componente experimental y orientar las investigaciones de los estudiantes indígenas en estos campos transculturales para que produzcan reflexiones sobre sus propios procesos de construcción y creación de conocimientos.

Para ejemplificar este intenso diálogo, podemos citar un interesante debate ocurrido en el primer semestre de clases de nuestra Licenciatura Intercultural, en julio de 2003. En el tema contextual "Cultura, identidad y educación" estudiábamos diferentes ideas y teorías sobre el origen de la vida. Era un momento especial para que cada pueblo reflexionase sobre sus propias concepciones, a la luz de las diferentes ideas en contraste. Por ser el inicio del curso, esperábamos que ocurriera un intenso debate sobre los conflictos territoriales entre indígenas. Pero, para nuestra sorpresa, el mayor debate fue en relación a las concepciones del origen de la vida y del ser humano. Cada estudiante pudo mostrar como su pueblo piensa el origen de la vida de forma bien tranquila. El conflicto surgió cuando a partir de la visión científica se cuestionó la visión cristiana del origen de la vida, fundamentada en la Biblia.

Debido al profundo proceso de invasión física y cultural, las ideas cristianas ya están bien arraigadas entre los pueblos indígenas y varios profesores indígenas no aceptaron inicialmente las ideas de la teoría del Big Bang y las críticas a la idea de que el ser hu-

mano no desciende de Adán y Eva y sí de un proceso de evolución biológica y cultural, que lleva a los científicos a suponer que el ser humano tiene un ancestro común con los primates. Esta idea causó un fuerte choque y un acalorado debate en la sala de clases. Para rematar este episodio, a los pocos días de iniciado el curso falleció la profesora que coordinaba la Licenciatura Intercultural, lo que dejo a todos consternados. Mas turbados quedaron algunos alumnos cuando, a partir de las clases de física, se argumentó que Dios no existía. Pues bien, tuvimos así un intenso debate transdisciplinar e intercultural que llegó a causar consternación pero que a partir del diálogo pudimos superar.

A partir de aquí llegamos a la clara conclusión de que el conocimiento científico no puede ser implantado como si se tratara de dogmas religiosos, y que un aspecto cultural que no parecía importante ganó nuevas dimensiones y nos trajo nuevos cuestionamentos sobre el significado de cultura, identidad y sobre el propio conocimiento.

En este sentido, los desafíos de la transdisciplinaridad implican aspectos teóricos, metodológicos, técnicos, diversos conocimientos, relaciones de poder, diálogo entre culturas y personas, la relación entre aspectos políticos, personales, profesionales, trabas burocráticas e institucionales dentro de la universidad, el compromiso propio de los actores con los pueblos indígenas, etc. No pensamos la experiencia del Núcleo Insikiran como una propuesta cerrada, pues se encuentra en permanente construcción y revisión. Mucho menos se trata de una propuesta perfecta, pues a su interior aparecen las ambigüedades, contradicciones y errores de la vida humana.

En este contexto, las *ciencias sociales* dentro del curso Licenciatura Intercultural se fundamentan en el estudio histórico, con énfasis en las problemáticas vividas por los pueblos indígenas de Roraima y las necesidades educativas de las escuelas indígenas.

Nos cuestionaban a este respecto, desde la universidad, sobre cómo entrarían en esta propuesta los estudios históricos de Roma y Grecia clásica, fuente de la tradición occidental. Tuvimos que admitir que los estudios clásicos de Grecia y Roma ya se desarrollan en los planos escolares del sistema brasileño, incluso intensamente

en las escuelas indígenas. No es raro por ello que sea difícil para un estudiante o incluso para un profesor, explicar cuál es la relevancia de estudiar este tema en la escuela indígena. Se han transformado en temas alienantes que no ayudan a los estudiantes a explicar su realidad y se presentan tan folclorizados y resumidos, que no permiten entender su importancia. Por ejemplo, cómo comprender que una de las fuentes del derecho nacional es el derecho romano y la importancia de sus implicaciones históricas y culturales. O, la importancia de la Revolución Francesa para las ideas de los derechos humanos y de la ciudadanía, los cuales son difícilmente entendidos y vividos por la población brasileña y en especial por la población indígena.

La demanda en relación a esto fue constatada por los propios profesores indígenas, pues mientras los jóvenes en las comunidades estudian la historia folclorizada de Grecia y Roma, o de la Francia del Siglo XVIII, no estudiaban en la escuela la propia historia de la comunidad y de la región para entender la invasión de sus territorios y la compleja situación sociocultural contemporánea.

Analizando los temas contextuales, vemos una preocupación por formar profesores indígenas que trabajan en comunidades, para desarrollar el estudio de las ciencias sociales junto a sus estudiantes. En el currículo escolar en las comunidades, las ciencias sociales aparecen como historia y geografía, y en la enseñanza media además aparecen la filosofía, la antropología y la sociología.

En esta perspectiva, el profesor de ciencias sociales debe transformarse en un profesor problematizador, crítico, que estimula a sus alumnos a desarrollar sus propias concepciones, que incita al joven a ser un investigador con preocupación social, una persona que no se contenta con respuestas superficiales, sino que busca entender la situación y los desafíos que vive. Así, es importante buscar periódicamente nuevas lecturas, estudiar y formarse permanentemente. Los soportes metodológicos que puedan ser estudiados serán muy importantes, pues será con ellos que el profesor podrá continuar sus estudios de postgrado y enfrentar nuevos temas de estudio que puedan surgir en sus salas de clase.

Como vimos, la matriz curricular del curso trae temas considerados importantes, por el proceso de construcción de la propuesta, como ya explicamos, en la formación de un profesor indígena que actúa como educador de temas vinculados a las ciencias sociales, tanto en la enseñanza básica como media.

El primer tema contextual del área de ciencias sociales, de carácter introductorio y estudiado en los dos primeros años de formación, trata sobre: *Cultura*, *Identidad y Educación*. En este primer momento, estudiamos algunos conceptos básicos como son cultura e identidad, así como una reflexión sobre la importancia de la educación en la socialización de la persona indígena, siempre analizando las experiencias culturales de los diferentes pueblos aquí presentes.

Por una opción metodológica, siguen tres temas contextuales con un claro perfil etnográfico, donde la historia y la antropología han cumplido un papel bien importante. Estos son: *Pueblos Indígenas en Roraima*, *Pueblos Indígenas en Brasil*, *Pueblos Indígenas en las Américas*.

Esta opción metodológica atiende a dos necesidades. Una es la de responder al cuestionamiento del estudio escolar basado en realidades ajenas a los pueblos indígenas, ya que es clara la influencia de los estudios históricos occidentales, mientras la realidad y el proceso histórico vivido por los pueblos indígenas se desconoce y oculta. Así, el estudio de las ciencias sociales, se desarrolla focalizando en profundidad los procesos históricos y culturales vividos por los diferentes pueblos indígenas en el continente americano y las diferencias de realidades frente a los procesos de construcción de los estados nacionales.

El *análisis histórico* es muy importante, ya que nos muestra los profundos procesos de vida y de cambio social, en diferentes contextos particulares, regionales o nacionales, pero con muchas semejanzas y tristes historias parecidas. Un soporte importante de la historia es el análisis y reflexión sobre documentos y fuentes de información orales y escritas.

Es necesario estudiar las propuestas teóricas y metodológicas que ayudan al estudiante a comprender el propio proceso de cons-

trucción de las disciplinas y áreas de conocimiento. Así, también los *estudios antropológicos* nos ayudan a analizar los diferentes procesos que involucran a los pueblos indígenas. A este respecto, ha resultado un ejercicio interesante la lectura crítica que los profesores indígenas, como intelectuales culturales, pueden hacer sobre la literatura etnográfica y antropológica.

Es en este sentido que la propuesta del Núcleo Insikiran es buscar nuevas metodologías, conceptos, análisis, definiciones, como una forma de estimular estas reflexiones y salir del sentido común de la academia universitaria.

La segunda opción metodológica se refiere a cuestionar la forma de organizar el contenido curricular en las escuelas indígenas y en las universidades. En los programas oficiales se da una organización que parte de los aspectos más generales y transcurre hasta los temas más locales y particulares. Así por ejemplo, la historia se estudia como una aparente secuencia lógica, continua, ininterrumpida, que construye un origen mítico occidental en Grecia y Roma. El estudio de las ciencias, también, comienza con el estudio de la formación del universo, las galaxias, el sistema solar, la tierra, y si sobra tiempo al final de año, se estudian temas más locales.

Así se comienza estudiando los pueblos indígenas en Roraima, luego en Brasil y en las Américas. Es necesario balancear momentos teóricos con otros más contextualizados. Es importante en este proceso la formación de profesores investigadores, no de profesores que van a memorizar una historia para luego reproducirla en la sala de clases. Se requiere de un profesor crítico y reflexivo.

A continuación vienen tres temas contextuales relacionados con las problemáticas contemporáneas vividas por las comunidades indígenas y que el proceso de construcción del proyecto, en su momento, consideró importantes. Estos son: *Calidad de vida: Medio ambiente*, *Calidad de vida: Salud* y *nuevos proyectos económicos en tierras indígenas*.

Estos temas reflejan los debates y preocupaciones que las organizaciones, pueblos y comunidades indígenas discuten en la actualidad. Un tema de fondo son los territorios indígenas, sobre los cuales es

importante reflexionar acerca de los desafíos de la sustentabilidad social, económica y cultural, para que el profesor pueda discutir estos temas junto a sus alumnos. Este proceso de formación estimula a desarrollar las habilidades de lectura comprensiva, de producción textual, de reflexión sobre los procesos culturales y de construcción de identidades que se desarrollan en el contexto de las relaciones con el Estado nacional, con otros pueblos indígenas e instituciones diversas.

El último tema contextual estudiado: *La Elaboración y producción de material didáctico*, estimula la reflexión y producción de material educativo destinado a los estudiantes de las escuelas indígenas y es una preparación del *Trabajo final de curso*, que puede ser en formato de monografía o como una producción libre, texto, obra de teatro, material didáctico, actividad cultural, etc. El *Estágio Curricular Supervisionado*, que corresponde a lo que antes se llamaba de *práctica de ensino*, también converge con estos puntos, estimulando una reflexión y diagnóstico de la realidad de la comunidad y de la escuela, para construir proyectos educativos concretos a ser experimentados.

De forma más amplia, la contribución de los *antropólogos* y de la *antropología*, ha traspasado diversos campos de estudio y conocimiento. Sin lugar a dudas, la antropología posee una lectura de la realidad indígena singular y necesaria, donde temas como diversidad cultural, construcción de identidades, así como aspectos metodológicos de investigación y etnografía participativa y colaborativa, pueden ayudar a pensar y discutir los cómo y por qué de un curso de formación de profesionales indígenas de la educación escolar. La antropología utiliza herramientas teóricas y metodológicas, no sabemos si para responder a las problemáticas de forma acertada, por lo menos para preguntarse y cuestionarse sobre los diversos aspectos involucrados en un complejo proceso histórico. Así también, la reflexión filosófica sobre la educación escolar indígena y sus contrastes con la educación indígena, son un fértil campo de actuación antropológica. Se trata de temas diversos que nos invitan a estudiar y a comprender la realidad humana.

También es necesario decir que el antropólogo necesita afirmar su compromiso intelectual y social con el conocimiento, el proceso histórico y los pueblos indígenas. Recordemos que la antropología surgió como disciplina debido a una necesidad colonial que los imperios occidentales tenían por conocer y dominar a los diferentes pueblos del mundo. Hoy la antropología crítica en América Latina, y en especial los estudios desde una perspectiva indígena, nos pueden ayudar a ampliar la comprensión de los procesos históricos, nos deben ayudar a ampliar la comprensión del propio sistema de los Estados nacionales, para que éstos puedan reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, étnica y se transformen en sociedades más justas y solidarias. La antropología y la historia tienen en este sentido un deber ético en busca de justicia y de libertad.

## Conclusión

Podemos concluir que la Licenciatura Intercultural trajo una propuesta innovadora para el contexto brasileño y ha despertado el interés de otros programas por renovar las propuestas y prácticas educativas. Creemos que el principal aporte, además de la valoración cultural, es el estudio contextualizado en la realidad de las comunidades indígenas, que busca respuestas a los problemas reales de las personas, alejándose de las perspectivas alienantes y descontextualizadas.

Actualmente en Brasil se ofrecen cursos de formación de profesores indígenas en nueve universidades públicas, donde estudian más de mil profesores indígenas que, en su gran mayoría, trabajan en salones de clases como docentes y estudian dentro de la categoría de formación en servicio. Este aumento de la demanda estimuló la creación, en 2005, del Programa de Apoyo a las Licenciaturas Indígenas (PROLIND) en el Ministerio de Educación, a partir de la articulación entre la Secretaria de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad (SECAD) y la Secretaria de Enseñanza Superior (SESU). Este programa financia a las universidades a través de subvenciones

o donaciones puntuales, lo que coloca en cuestión la dificultad de implementar líneas de financiamiento permanente y continuo. En 2008 se abrió un segundo financiamiento para los cursos de formación de profesores indígenas, subiendo a 18 el total de universidades brasileñas con este tipo de apoyo.

En el cuadro que sigue presentamos las instituciones que cuentan con cursos específicos para la formación de profesores indígenas, siendo la mayoría proyectos especiales dentro de cada universidad y que lentamente buscan consolidarse como cursos regulares. En este contexto, el Núcleo Insikiran es una experiencia inédita en Brasil, pues cuenta con una estructura permanente y un cuadro propio de profesores formadores, constituyéndose como el primer curso regular destinado a la formación de profesores indígenas en el país.

No aparecen en este cuadro los 300 profesores indígenas que ya se formaron en los cursos del Tercer Grado Indígena de la Universidad del Estado de Mato Groso (UNEMAT). El Núcleo Insikiran de la UFRR comenzó a formar los alumnos del primer ingreso en 2008 y si están considerados en el cuadro.

Las acciones para la formación de indígenas en la enseñanza superior se han ampliado a otras áreas, trascendiendo la formación de profesores. Existen interesantes iniciativas para permitir el ingreso de indígenas y de población afrodescendiente por sistema de cuotas, aunque esto ha generado un intenso debate (Lima & Barroso-Hofman 2004).

El Núcleo Insikiran viene impulsando un debate al interior de la UFRR para abrir cupos especiales para indígenas en otros cursos regulares, tarea que no ha sido fácil debido a los fuertes intereses de sectores anti-indígenas. Pese a esto, hemos ido abriendo espacios para la participación indígena, lo que crea nuevos desafíos, como es pensar la permanencia de estos estudiantes. Esta tarea fue iniciada por el Núcleo Insikiran a través del *Programa E'ma Pia de Acceso y Permanencia de Indígenas en la Enseñanza Superior*, que contó con apoyo de la Fundación Ford.

**Cuadro 4**
**Universidades con cursos de formación de profesores indígenas en 2008**

| Universidades | Estado | Nombre del curso | Profesores indígenas |
|---|---|---|---|
| Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT) (*)(**) | Mato Grosso | 3° Grado Indígena | 100 |
| Universidad Federal de Roraima (UFRR) (*)(**) | Roraima | Licenciatura Intercultural | 239 |
| Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) (*)(**) | Minas Gerais | Licenciatura Intercultural Indígena | 140 |
| Universidad del Estado de Amazonas (UEA) y OGPTB[11] (*) | Amazonas | Formación de profesores Tikuna | 250 |
| Universidad de São Paulo (USP) | São Paulo | Formación de profesores Guaraní | 80 |
| Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD)(**) | Mato Grosso do Sul | Curso de Licenciaturas Indígenas no Contexto dos Guarani e Kaiowá - Projeto Teko Arandu | 111 |
| Universidad Federal de Goiás (UFGO) (**) y Universidad Federal de Tocantins (UFTO) | Goiás e Tocantins | Curso de Licenciatura Intercultural | 94 |
| Universidad Federal de Amapá (UNIFAP) (**) | Amapá | Curso de Licenciatura Intercultural | 30 |
| Universidad Federal del Amazonas (UFAM) (**) | Amazonas | Curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas | 60 |
| Universidad Federal de Campina Grande (UFCG) (**) | Paraíba | Curso de Licenciatura em Educação Indígena | Cursos nuevos en 2008 |
| Universidad Federal de Ceará (UFC) (**) | Ceará | Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior | Cursos nuevos en 2008 |
| Universidad del Estado de Bahia (UNEB) (**) | Bahia | Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena | Cursos nuevos en 2008 |
| Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) (**) | Pernambuco | Curso de Licenciatura de Educação Intercultural | Cursos nuevos en 2008 |
| Universidad del Estado de Ceará (UECE) (**) | Ceará | Licenciatura Intercultural Indígena | Cursos nuevos en 2008 |
| Universidad del Estado de Alagoas (UNEAL) (**) | Alagoas | Curso de Licenciatura Específico para a Formação de Professores Indígenas | Cursos nuevos en 2008 |
| Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) (**) | Santa Catarina | Programa de Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica - Guarani, Kaingáng e Xokleng | Elaboración de Proyecto |
| Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (*) | Mato Grosso do Sul | Curso de Licenciatura Intercultural Indígena | Elaboración de Proyecto |

(*) PROLIND 2006
(**) PROLIND 2008 - Diario Oficial da União (Nº 186, quinta-feira, 25 de setembro de 2008)

11 OGPTB – Organización General de los Profesores Tikuna Bilíngües

Según los datos oficiales, en la Universidad Federal de Roraima estudian actualmente 297 estudiantes indígenas en diversos cursos, siendo el mayor numero los alumnos del curso de Licenciatura Intercultural, con un total de 237 (http://www.ufrr.br/noticias/coordenadoria-de-imprensa/nucleo-insikiran-faz-diagnostico-de-estudantes-indigenas-na-ufrr-por-me io-desistema-de-informacoes, consulta 28.04.2007). De los 60 estudiantes de otros cursos 32 han ingresado a través de un proceso especial de selección, aunque todavía es poco frente a la gran demanda por formación superior.

En 2008, el Núcleo Insikiran inició un debate para crear un nuevo curso destinado a la formación de indígenas, denominado inicialmente de *Gestión Territorial* y busca canalizar las demandas de las comunidades para el uso sustentable del territorio y de los recursos naturales.

Finalmente, podemos apreciar en este texto como el Núcleo Insikiran de Formación Superior Indígena, a través del Curso de Licenciatura Intercultural de la Universidad Federal de Roraima, constituyó una propuesta curricular abierta y en construcción, siempre dispuesta a ser replanteada, reorientada y redefinida de acuerdo con las necesidades de cada etapa y con las particularidades constatadas en cada realidad específica. De aquí la importancia de los principios teórico-metodológicos que cimentan la construcción de conocimientos puestas en práctica por el Curso, los cuales son la interculturalidad, la transdisciplinaridad y el diálogo social, así como la investigación como instrumento de reflexión crítica y de formación continua, tanto de los formandos como de los formadores.

Analizamos también la propuesta de estudio de las ciencias sociales en el Curso de Licenciatura Intercultural, cómo fue articulada y a qué desafíos necesita buscar respuestas. Dentro de este campo de estudio vimos como la historia y la antropología cumplen un papel importante en la formación de educadores indígenas, profundizando la comprensión de los procesos históricos y culturales vividos por los pueblos indígenas y que ellos necesitan discutir con sus alumnos, sean jóvenes o adultos.

De este modo, tal vez podamos concluir afirmando que la experiencia del Curso de Licenciatura Intercultural del Núcleo Insikiran de Formación Superior Indígena surge en el campo de los cursos de licenciatura en Brasil como una innovación, tanto en relación a la gestión, que asume una factura compartida y de co-responsabilidad entre todos los participantes, como en lo que se relaciona a la práctica pedagógica, que privilegia antes la construcción y valoración de conocimientos provenientes de diferentes esferas por sobre la simple reproducción de contenidos, las más de las veces distantes de las realidades indígenas. Se destaca, por último, la relación de respeto establecida entre los saberes canonizados por la ciencia occidental y las "ciencias indígenas".

Estos aspectos tal vez nos permitan soñar con la construcción de una universidad (y quizás de una sociedad) más justa, en la cual los diferentes pueblos, grupos y sectores sean debidamente representados y constituidos.

## Referencias

Almeida de Carvallo, F.; M.L. Fernandes y M. Repetto
2008 *Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural*. Boavista: Editora de la Universidad Federal de Roraima.
Lima, A.C. de Souza & Barroso-Hoffmann, M. (Organizadores)
2004 *Seminario: Desafios para uma Educação superior para os povos Indígenas no Brasil*. Trilhas do Conhecimento / LACED, Agosto 2004. http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/index.htm

# Educación superior y descentramiento epistemológico[1]

*Fernando Prada y Luis Enrique López*[2]

## Introducción

Si bien en algún momento, el de su descubrimiento, América dio la redondez de la tierra y contribuyó a la formación de la modernidad, ahora ella es un fragmento más de la dispersión creciente de la postmodernidad, una imagen del caleidoscopio donde se plasman las innumerables diferencias culturales y cristalizan las múltiples cosmo-

1 NE. Texto de la conferencia inaugural dictada en la I Conferencia Internacional sobre la Enseñanza Superior Indígena, Universidad de Mato Grosso, Brasil, en septiembre 2004. Si bien apareció en los anales del evento, hemos decidido incluirlo en este volumen en tanto aporta a la discusión del decentramiento epistemológico, a partir de la impronta y la agencia indígena en la educación superior. El texto es incluido sin mayor cambio de aquél que fue leído en la UMG, salvo la inclusión de notas del editor (NE), con fines de actualización.

2 NE. A la fecha de producción de este texto, Fernando Prada y Luis Enrique López trabajaban como docentes de planta de la Maestría en EIB del PROEIB Andes, en la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia. Fernando Prada, doctor en antropología, continúa en el PROEIB Andes, desde donde además coordina el componente de investigación del Proyecto EIBAMAZ y desarrolla e implementa propuestas curriculares indígenas con distintos pueblos indígenas de tierras bajas de Bolivia. Por su parte, Luis Enrique López trabaja ahora en Guatemala, aunque continúa vinculado al PROEIB Andes, como docente e investigador visitante.

visiones étnicas; es decir, las diversas formas de pensar, de sentir, de actuar, de compartir y de transmitir saberes, conocimientos y valores éticos y también aquellas diferentes formas de producir y relacionarse con la naturaleza y el entorno que las sociedades indígenas han desarrollado. La tan mencionada paradoja de la globalización se hace más intensa en América Indígena, donde, paralelamente a los procesos de universalización, las culturas locales y las reivindicaciones étnicas de los pueblos que constituyen esta región cobran plena vigencia y surgen poderosos movimientos sociales que exigen el reconocimiento de esa diversidad histórica hasta hace poco negada. Distintas colectividades reivindican su derecho a la diferencia cultural y lingüística, a sistemas político-organizacionales propios y a derechos consuetudinarios antiguos que ahora son legitimizados y que comienzan a ser considerados como complementarios e incluso alternativos al derecho positivo.[3] En este contexto sociopolítico en ebullición, una nueva demanda educativa surge con nitidez, exigiendo ya no sólo el acceso a los servicios educativos que brindan los Estados nacionales, sino y sobre todo la construcción de una educación propia y diferenciada. Tal reivindicación es planteada por líderes e intelectuales indígenas, quienes luego de transitar por la escuela oficial y descontentos con los resultados obtenidos exigen para la población indígena una educación de cada vez mayor calidad y, fundamentalmente, una educación y una escuela que no sólo reconozcan la diversidad sino y sobre todo que den cuenta de las diferencias existentes para asegurarse la posibilidad de seguir siendo diferentes. Los indígenas han aprendido y comprendido que desde siempre la educación ha respondido a un objetivo político determinado y que, en este caso, la educación y la escuela deben también hacerlo; e igualmente ahora éstas deben responder al

3 Al referirse a las normas propias que desde antiguo rigen la vida en sociedad, los indígenas colombianos del Cauca apelan a la noción de derecho mayor, como alternativa a la del derecho romano positivo. El Consejo Regional Indígena del Cauca ha comenzado un proceso de formación de especialistas en derecho mayor, simultáneamente a la sistematización de este derecho consuetudinario (Rosalba Ipía y Graciela Bolaños, comunicación personal).

proyecto político definido por ellos mismos y por sus organizaciones: una política de la diferencia sociocultural y lingüística.

En América Latina, el más notorio e importante de esos movimientos sociales de reafirmación de identidades locales es el movimiento indígena, que en las dos últimas décadas se ha empoderado en toda la región y hoy constituye una fuerza política fundamental en distintos países, desde el sur del Río Bravo hasta la Patagonia. Un ejemplo claro es el Movimiento Zapatista, en el cual el Subcomandante Marcos en interacción con diversos comandantes indígenas, hombres y mujeres, han cuestionado el status quo y puesto en jaque al más antiguo y consolidado proyecto indigenista estatal[4]; otro ejemplo es el de Ecuador, donde el caudal electoral del Movimiento Indígena Pachakuti le dio la victoria al actual presidente de la república[5]; y, aún cuando esta alianza política no prosperase más allá de un primer semestre, el poder indígena constituye hoy un dato innegable y vigente de la realidad política ecuatoriana. Esta importancia política de los movimientos indígenas en América se torna más crítica para algunos en las movilizaciones indígenas que pueden adquirir el carácter de sublevaciones y que a veces han llegado incluso a derrocar presidentes, como en Bolivia en octubre del 2003 y varias veces en Ecuador a lo largo de la última década. Esa fuerza social y política emergente, también se manifiesta en las luchas por el territorio y la defensa de los recursos naturales, como ocurre en la Amazonía peruana, con los mapuches en Chile o en las periódicas movilizaciones indígenas en

4 El clásico indigenismo de Estado ya cuestionado desde fines de los '70 en Barbados, cuando el indigenismo crítico se consagró como alternativa, fue puesto en cuestión, a raíz del levantamiento de Chiapas, ya sólo no por razones epistemológicas o éticas

5 NE. La alianza de Pachakuti con el presidente Lucio Gutiérrez resultó difícil de manejar para ambas partes y debilitó seriamente al movimiento indígena ecuatoriano, cuyas propuestas eran entonces de consenso nacional. Sólo al cabo de los primeros seis meses esta alianza se resquebrajó, con fricciones al interno del movimiento indígena ecuatoriano. Con la salida forzada del presidente Gutiérrez, como producto de una revuelta popular liderada por la juventud mestiza, el movimiento indígena se debilitó aún más.

Colombia. La defensa del medio ambiente y de los recursos naturales que hoy han asumido los pueblos indígenas de América transciende el nivel específico de los intereses y demandas indígenas para inscribirse en el plano de una defensa de la vida y de la humanidad. A ello tal vez se deba la simpatía y adhesión que a menudo ganan las propuestas indígenas entre otros sectores de la sociedad.

Estos cambios y fuentes de conflicto en las sociedades latinoamericanas plantean también cambios de los paradigmas que rigen la educación y son las propias organizaciones indígenas las que, desde una política de la diferencia, han empezado a construir las bases de una educación propia que satisfaga las necesidades, también políticas, de sus sociedades, sobre los avances de reivindicaciones anteriores que el Estado asumió, sea total o parcialmente, como en el caso de la educación intercultural bilingüe (EIB). Los indígenas latinoamericanos tal vez constituyan el único colectivo social que hoy con claridad plantee sus necesidades respecto de las transformaciones que la educación debe experimentar para responder al desafío contemporáneo de una interculturalidad que articule y dé cuenta de la histórica multiculturalidad latinoamericana.

En respuesta a las demandas de las organizaciones indígenas, los Estados nacionales, desde una lógica inserta en el multiculturalismo liberal[6] han intentado, a través de la EIB, responder a las necesidades y expectativas de las poblaciones indígenas. Una diferencia fundamental

6 La adhesión gubernamental casi pareja en toda la región a la visión multiculturalista liberal determinó que la mayoría de nuestros Estados reformase sus constituciones para reconocer jurídicamente el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades. Este proceso que comenzó a finales de los años '80, continuó a lo largo de la década de los años '90, período en el que, por ejemplo, en 1999 la Asamblea Nacional de Venezuela sancionó una nueva constitución que además toma la interculturalidad como eje de todas las políticas de Estado. Una de los pocos casos en los que esta transformación no ha sido posible aún realizar es el chileno por la herencia y resguardos legales dejados por el régimen dictatorial de Pinochet. Sin embargo, con la recuperación democrática en Chile, en 1993 se dio una ley indígena que, de facto, reconoce la presencia en Chile de pueblos indígenas originarios.

entre demanda indígena y reconocimiento –o reacción– estatal puede estar en que mientras los indígenas plantean reivindicaciones insertas en una política de la diferencia, el Estado lo haga desde una perspectiva de aceptación de la diversidad; vale decir, que mientras los sectores hegemónicos que gobiernan nuestros países, influenciados por esa perspectiva multiculturalista liberal a la que aludimos, han descubierto la conveniencia estratégica de aceptación de la diversidad, pudiendo incluso en algunos países entender esto sólo como una reedición contemporánea del viejo proyecto de mestizaje y de construcción de una nación mestiza, los indígenas americanos ven más bien en esta apertura global la posibilidad de reafirmar su condición de diferentes y de demandar a la sociedad en su conjunto se les reconozca el derecho a ser diferentes, aun cuando hoy el serlo implique la adopción de productos y prácticas culturales pertenecientes a tradiciones culturales distintas a la indígena. Al parecer mientras que el Estado o continúa anclado en el proyecto de siempre pero nunca alcanzado a plenitud –la despersonalización por medio del mestizaje o de lo que en el Perú se conoce como cholificación–, o adopta acríticamente el multiculturalismo liberal hoy dominante, los indios americanos desde la marginalidad y conscientes de su condición subalterna, se plantean una interculturalidad a plenitud y en igualdad de condiciones, en tanto sólo a través de este mecanismo podrían ellos asegurar su pervivencia y continuidad como colectividades socioculturalmente diferentes pero desde un plano de igualdad y a través de una ciudadanía diferente que los incluya pero que a la vez reconozca su especificidad.

De cualquier modo y pese a las diferencias que pudieran existir entre la visión indígena y la estatal, las actuales reformas educativas, por lo general, incluyen hoy la EIB como parte integral de sus agendas, sobre todo cuando se trata de posibilitar un mayor acceso de educandos indígenas al sistema educativo, así como de dotar a la oferta educativa estatal de mayor calidad y pertinencia. Como se ha sugerido, en varios casos, una opción tal conlleva a la profundización de procesos sociopedagógicos iniciados autónomamente por los pueblos indígenas y sus organizaciones. Bajo este nuevo marco educativo, la mayoría de reformas posibilitan

procesos de diversificación curricular, con el fin de adecuar o adaptar los currículos nacionales. Hasta hace muy poco tiempo, los currículos eran exclusivamente homogeneizantes y de legitimización social de la visión hegemónica, y, a través de ellos, se consagraban como *oficiales* y, por ende, como *nacionales* e incluso *universales* sólo los valores y conocimientos que forman parte del acervo cultural e ideológico del sector hegemónico; y desde esta posición se excluye todo saber *no-oficial*.

Esta mayor, aunque aún insuficiente, apertura curricular de los sistemas educativos oficiales latinoamericanos es resultado, por un lado, de un cónclave universal que tuvo lugar en Jontiem, Tailandia, en 1990 y que buscó modificar los paradigmas que regían la educación, al instituir como referente las necesidades básicas de aprendizaje (NEBA). Por otro lado, también es producto de las demandas cada vez mayores del movimiento indígena latinoamericano que buscaban una mayor visibilidad y participación política, así como también el derecho a una vida diferente, desde la visión alternativa del etnodesarrollo (cf. Varios 1982) o de lo que ahora se denomina como desarrollo con identidad (cf. Fondo Indígena, www.fondoindigena.org). Desde la academia, a ello se suma, junto con la postmodernidad, el replanteamiento de la condición colonial en al análisis de la problemática cultural y la mayor atención que merecen los procesos sociopolíticos y académicos en países postcoloniales, como de hecho son todos los que conforman la América Indígena.

Estos procesos recientes de apertura curricular intentan incorporar conocimientos y saberes indígenas en los currículos escolares oficiales. Tal es el caso de los conocimientos sobre el manejo sostenible del medio ambiente, que han desarrollado estas sociedades por medio de la rotación de suelos, la asociación de cultivos y su rotación continua; así como a través de la complementación de la agricultura con las prácticas pecuarias. A esto se añade en la Amazonía, el manejo de los bosques no sólo como recursos maderables, sino como fuente de biodiversidad para los animales que son una base importante de recursos alimenticios y de plantas utilizadas con fines medicinales, de recolección de frutas silvestres o para expresiones estéticas o

religiosas igualmente importantes para la cosmovisión indígena.[7] A contenidos como éstos, se suman hoy otros relativos a la condición heterogénea intrínseca de las sociedades latinoamericanas y comienza a prestarse mayor atención también a las historias locales cuanto a los conocimientos y saberes cotidianos, en un contexto sociopolítico mayor en el cual América Latina reconoce hoy su carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe (cf. López 2002).

Últimamente, también desde la investigación educativa se ha empezado a reflexionar más allá de contenidos curriculares como éstos y la preocupación comienza a dirigirse también hacia las metodologías de producción y trasmisión de los conocimientos indígenas, ya que es por medio de estas metodologías que los niños y niñas indígenas que asisten a las aulas escolares son socializados y es con la ayuda de ellas que estos niños construyen sus conocimientos. No obstante es menester reconocer que este tipo de indagaciones está aún en sus estadios iniciales y queda aún mucho trabajo por hacer para desentrañar las formas en las que se producen, transmiten y reproducen conocimientos, saberes y prácticas culturales diversas en sociedades indígenas. A este respecto, por ejemplo, escasos siguen siendo aún los estudios sobre socialización primaria en sociedades indígenas. Una excepción positiva son las investigaciones que un grupo de estudiantes de antropología de la Universidad Central de Caracas están por concluir en más de una decena de pueblos indígenas venezolanos, bajo la dirección del antropólogo Emmanuele Amodio, por encargo del UNICEF (L. D'Emilio y E. Amodio, comunicación personal 2004).

A pesar de esfuerzos como éstos, es claro que en la mayoría de los países la EIB solamente alcanza el nivel primario y poco o nada se ha hecho para trabajar en una perspectiva intercultural para la secundaria.

7 Estas prácticas productivas mantienen el equilibrio entre la extracción de recursos naturales y la capacidad de recreación de la naturaleza que ahora las sabemos cruciales para la conservación de los ecosistemas donde habita el ser humano.

En este nivel educativo, los currículos siguen siendo homogeneizantes, las lenguas indígenas son poco o nada tratadas y los conocimientos que se imparten tienen una pretendida validez universal que hoy sabemos no es más epistemológicamente sustentable.

Evidentemente, la educación superior necesita también una reorientación que satisfaga estas nuevas necesidades de aprendizaje que surgen en las sociedades multiétnicas, plurilingües y multiculturales. Si bien, como se ha dicho, existe el vacío de la secundaria, la educación superior cuenta con algunas experiencias que aunque pueden considerarse iniciales son muy ricas para reflexionar sobre la posibilidad de una educación superior intercultural. Estas experiencias se refieren sobre todo a la formación de docente, tanto con indígenas como con quienes no siéndolo optan por trabajar en la EIB o en la etnoeducación. Así, por ejemplo, la Universidad del Cauca en Colombia ofrece una licenciatura en etnoeducación, y la Universidad Arturo Prat, la Universidad Católica de Temuco, y la Universidad Católica de Villarrica, en Chile forman maestros en EIB. La Universidad de Mato Grosso, en Brasil, además de experiencias internacionales de universidades indígenas como la de Saskatchewan en Canadá o la Universidad Sami o Sami College en Noruega son también testimonios de estos esfuerzos de la educación superior por abrirse epistemológicamente a experiencias gnoseológicas diferentes y construidas por pueblos con culturas diversas y hasta ahora subalternas. Una de esas experiencias es también la del PROEIB Andes, en la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia. El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) es apoyado por la Cooperación Técnica Alemana (GTZ)[8] y ofrece una maestría en EIB para profesionales

8 NE. El PROEIB Antes contó con apoyo de la GTZ entre 1996 y el año 2007. Desde el año 2008 pasó a ser administrado directamente por la Universidad Mayor de San Simón. Desde esa fecha, la FUNPROEIB Andes se ha constituido en un órgano de apoyo a este programa universitario, de manera de asegurar el carácter regional del mismo. La Maestría ha logrado ampliar su cobertura regional, incluyendo ahora un grupo importante de estudiantes postgraduados

indígenas de Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Bolivia. Las experiencias de trabajo en este centro universitario de educación intercultural bilingüe son las que nos permiten plantear aquí algunas reflexiones sobre la educación superior y la interculturalidad. Para ello, dividimos esta comunicación en tres partes interdependientes. En la primera de ellas, tratamos de aspectos epistemológicos; en la segunda, de las relaciones íntersubjetivas y el sistema de prácticas que también implica la interculturalidad; y en la tercera cerramos con algunas implicancias para el campo específico de la formación de maestros y maestras indígenas.

## Consideraciones epistemológicas

Si consideramos que la construcción de una sociedad intercultural es un proceso social complejo y determinado por las variables sociohistóricas de cada país y a veces incluso de las regiones que lo constituyen, entonces podemos ver claramente que la educación no es sino un componente más que contribuye a la configuración y transformación de estas sociedades. Sin embargo, la educación por sí sola no basta si no va acompañada de políticas lingüísticas y culturales claras y sobre todo de la voluntad de los Estados de hacerlas cumplir. Pero, todas ellas también serán insuficientes si no existe el involucramiento de la sociedad en su conjunto para cambiar las actitudes de racismo, discriminación y exclusión a las que se ha sometido a los indígenas, en particular, y al otro y diferente, en general.

Sin subestimar la capacidad transformadora de la educación, sino al contrario, apreciándola como instrumento de renovación, como

mexicanos. Además de la Maestría el PROEIB Andes ofrece además cursos de especialización semi-presenciales, apoyados desde su campus virtual, en el marco de Programa Universidad Indígena Intercultural del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (www.reduii.org), esfuerzo apoyado por la GTZ. También ofrece cursos de fortalecimientos de liderazgos indígenas y de lectura y producción de textos en lenguas originarias, en conjunción con la FUPROEIB Andes.

nos lo planteara ya Paulo Freire (Freire 1973), esta reflexión se centra en los desafíos que la interculturalidad plantea a la universidad y a la educación superior, en general, aun cuando se reconozcan las limitaciones que esta tiene debido a su trayectoria e historia institucional y a su singular construcción epistemológica y social. En este sentido, la ya innegable multiculturalidad latinoamericana le plantea a la universidad la necesidad de transformarse, de reconceptualizar su tradicional noción de educación y de variar las formas de interactuar en su seno entre sujetos de diferentes culturas y de tradiciones epistemológicas igualmente distintas.

A la vez es necesario reconocer el contexto de ida y vuelta entre una tradición epistemológica y otra por el que han debido atravesar los estudiantes universitarios indígenas en el curso de su escolarización. Esta situación debe romper con la asimetría actual para convertirse en intercultural, y así estar en mejores condiciones para superar el discrimen y la marginación a los que se ha sometido a los conocimientos y saberes indígenas en los currículos universitarios. De la invisibilización de sujetos y de visiones del mundo, es necesario pasar hacia una revisión crítica y descolonizadora del conocimiento indígena; esto nos coloca ante la necesidad de un ejercicio de reinterpretación y de relocalización del conocimiento universal, tal como lo planteamos más adelante, siguiendo a Bhabha (1994), Mignolo (1995 y 2000) y Lander (2000). Involucrarnos en este tipo de acción nos llevará de por sí a reposicionar el conocimiento indígena en un contexto distinto de re-comprensión de la historia y, sobre todo, de la política, incluyendo también aquella que rige el funcionamiento de las universidades y del saber académico; factores éstos que han jugado un papel determinante en la construcción de la visión y cultura universitaria y académica en general.

En ese contexto es menester también replantear la visión occidental de la cultura como una práctica disciplinaria vinculada estrechamente con la escritura (Bhabha 1994), dado el carácter fundamentalmente ágrafo del conocimiento indígena así como también el nuevo momento de re-oralización que experimenta la sociedad contemporánea como resultado del avance cada vez mayor de las

nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Hoy puede incluso ser necesario revisar nuestra concepción de que sólo a través de la escritura es posible incursionar en el trabajo académico y llegar a la abstracción que la cultura universitaria anhela.

No obstante, cabe reconocer que la universidad, desde hace ya bastante tiempo, se ha aproximado al conocimiento indígena introduciendo en sus currículos contenidos vinculados con los saberes y tradiciones culturales de diferentes pueblos y en especial de los indígenas. Esto se ha hecho particularmente en carreras clásicas como la antropología, la historia y la sociología; sin embargo, el tratamiento dado a estos temas es discutible y hoy algunos, sobre todo los intelectuales indígenas, afirman que se ha reconstruido y reproducido en las aulas universitarias una versión oficial de la historia; destacando que la percepción hegemónica se ha constituido en el filtro –también ideológico y político– con el cual se ha analizado todo lo subalterno. Si bien esta comprensión puede ser discutida, resulta claro que la universidad no sólo no trabaja, sino incluso ignora las estrategias metodológicas con las cuales los pueblos indígenas producen y transmiten sus conocimientos. A nuestro entender el problema reside precisamente en el lugar de enunciación (Bhabha 1994) y de comprensión, desde el cual se ha construido la visión académica hegemónica: se ha reconstruido e interpretado la sociedad y cultura subalternas a partir de la historia de Occidente y tomando la evolución occidental como la única y normal. No es raro por ello que la opción haya sido la de disociar contenidos y productos culturales de su propio lugar de enunciación y de comprensión, forma que ha redundado en la descontextualización y pérdida de sentido de un conocimiento que sólo cobra significación en el particular contexto sociocultural al que pertenece.

Este aspecto metodológico es el menos trabajado en las investigaciones universitarias y señala la necesidad de tomar conciencia que los conocimientos que producen otros pueblos, no sólo son distintos por los contenidos y competencias que desarrollan, sino que ellos son inseparables de su lugar de enunciación y de las formas de comunicación de tales saberes. Las metodologías con las cuales estas sociedades se reproducen y a través de las cuales transmiten conocimientos y

valores a sus niños, al mismo tiempo, trazan rutas pedagógicas que abarcan todas sus vidas en un proceso de aprendizaje permanente.

El desafío intercultural de la educación superior consiste, entre otras cosas, en reconocer esas metodologías diferentes e introducirlas en forma horizontal con otras estrategias que tradicionalmente la universidad ha utilizado para producir y comunicar los conocimientos de los cuales se ha ocupado. Vale decir, el reto está en lograr una complementariedad de opciones, de formas de aprender y de enseñar, y, obviamente, de maneras de construir y transmitir conocimientos. En la medida que esto se logre, se estará superando la tradición excluyente de esa visión hegemónica monocultural que por siglos ha primado en la universidad, pese a su propia concepción universalista.

Debido a esta ausencia de reflexión metodológica, es probable que la universidad sólo haya integrado los conocimientos de los pueblos indígenas en un paradigma ajeno, el de la modernidad con su sustento de sistema productivo industrial y de una economía de libre mercado. Desarraigados de sus formas que les eran inherentes, esto saberes se distorsionaban y entraban bajo el control disciplinario (Foucault 1973, 1978)[9] de las ciencias que de ellos se ocupaban y que les fijaban, desde afuera, los criterios de verdad o falsedad; señalándoles su no-pertenencia al mundo de la ciencia y permitiéndoles el ingreso una vez validados con metodologías ajenas de disciplinas como la antropología, la historia y la sociología. De esta manera, se construyó una paradoja gnoseológica donde lo válido era el conocimiento *sobre* los pueblos indígenas, pero donde la universidad todavía consideraba como no-verdaderos los propios conocimientos de esas sociedades diferentes. En este sentido, la discusión metodológica intercultural es una labor todavía pendiente y que probablemente transformará profundamente la compresión universitaria de lo que es ciencia y de cuáles son sus límites epistemológicos.

9 El control disciplinario, a decir de Michel Foucault, indica cómo las formaciones discursivas mediante complejas relaciones de saber y poder establecen criterios de exclusión de los discursos y, al mismo tiempo, fijan los criterios básicos de verdad y falsedad. (El orden del discurso).

En el trasfondo de estas diferencias metodológicas y formales está, por ejemplo, la diferencia entre oralidad y escritura. Esta distinción no tiene límites tan precisos como se cree y las fronteras y los cruces entre una y otra son hoy más frecuentes, sobre todo si consideramos que también existen diferentes formas de escritura y múltiples usos sociales de las grafías con las que cada sociedad se dota (Prada 1994). Sin embargo, entre la transmisión oral del saber y su reproducción por medio de la escritura hay una enorme diferencia. Si aceptamos la tesis de Goody (1987) de que la escritura no es sólo una tecnología mental, sino una estructura de pensamiento diferente, entonces la universidad latinoamericana tiene ante sí un gran desafió para establecer entre ambas estructuras puentes de comunicación que permitan articular relaciones horizontales y de complementariedad. Tratándose de estudiantes pertenecientes a sociedades aún eminentemente orales como las indígenas, aún cuando ya estén en posesión de la escritura alfabética, cabe también imaginar otras formas de construcción de conocimientos y de abstracción que puedan también darse desde la oralidad ancestral.

No obstante, somos conscientes que la universidad se funda con la escritura y es por medio de ella que tradicionalmente ha reproducido los conocimientos científicos de los cuales siempre fue una celosa guardiana. ¿Cómo introducir ahora la oralidad ancestral en las estructuras epistemológicas de la universidad? ¿Cómo combinar o cómo establecer complementariedad entre medios y productos escritos con otros propios o cercanos a la tradición oral y a la lengua hablada? Preguntas como éstas se complejizan aún más en un contexto como el actual, en el cual, incluso desde las sociedades industrializadas y letradas, y desde la propia universidad volvemos hacia formas más cercanas a la oralidad e incluso características de ella y de las culturas sin escritura alfabética dado el predominio de medios de comunicación e información, como, por ejemplo, la televisión con el énfasis en la entrevista directa y el seguimiento inmediato de la noticia, y, por su parte, también el lenguaje cada vez más oral que utilizamos por medio escrito a través del Internet. Tal vez a situaciones presentes como éstas, se deba que muchos indígenas puedan saltar fácilmente

de la oralidad ancestral a las nuevas tecnologías de la comunicación e información.

Esta nueva articulación de saberes, metodologías y de diversidad y diferencias culturales produce una reorientación del papel del maestro, tanto universitario como de aquél que trabaja en la educación escolar. La función tradicional del docente como agente transmisor de conocimientos se ha desplazado hacia un maestro que construye conocimientos en el contexto donde trabaja y con los estudiantes con los que interactúa. La educación contemporánea exige un docente investigador de las culturas de sus estudiantes para poder aprovechar sus conocimientos previos y así crear una dinámica pedagógica que no produzca saberes subalternos, sino que enriquezca los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la interculturalidad y aprovechando también las diferentes matrices epistemológicas de los actores que concurren a las aulas. Son la investigación permanente y el contacto periódico con el terreno –y la realidad– los que provocan la descentralización epistemológica y una comunicación entre dos o tres paradigmas culturales, si incluimos también aquel de la intersección y del diálogo entre el occidental y el indígena.

Sin embargo, tal vez sería importante señalar que ya no se trata de la investigación tradicional etnográfica, del trabajo de campo que establece un estar ahí y un posterior estar aquí que, mediatizado por la escritura, publica los resultados (Geertz 1988). Más que un desplazamiento geográfico, la investigación se constituye en una transformación mental y en una relación intersubjetiva antes que en la construcción de un objeto científico. Incluso la publicación de resultados presupone una negociación de los sentidos con los propios sujetos de la investigación; al menos así lo plantean las organizaciones indígenas que buscan una mayor participación en la gestión de los conocimientos originados en sus comunidades y también un mayor control social sobre los resultados de las investigaciones.

Consideraciones como las hasta aquí adelantadas sólo cobran sentido cuando un programa de educación superior toma posición respecto de los pueblos indígenas y de su situación. Es decir, un replanteamiento epistemológico como el aquí planteado supone

un compromiso político, claro y explícito, con los sujetos del quehacer académico: los estudiantes indígenas, sus pueblos, culturas y sociedades. Desde esta posición, educación superior e investigación se constituyen en herramientas vinculadas con el proyecto político de los pueblos indígenas y con el reconocimiento y construcción de sociedades capaces de aceptar positivamente la diversidad y la diferencia y convivir con ellas. Un proyecto académico como el aquí planteado busca recuperar el saber local, para inscribirlo en el contexto académico universitario, sistematizarlo y, por ende, contribuir a un proceso de más largo aliento de descolonización del conocimiento y de la academia, por medio del empoderamiento de estudiantes pertenecientes a sociedades subalternas, como las indígenas.

## Las relaciones intersubjetivas y las prácticas interculturales

Tubino (2003) distingue entre una *interculturalidad funcional* al modelo neoliberal que se queda en los discursos de diálogo, negociación y consensos entre culturas diferentes, para ocultar así los problemas reales de subordinación y neocolonialismo existentes, y una *interculturalidad crítica* que no elude el conflicto y busca la transformación de la sociedad sobre la base del respeto a la diversidad, la diferencia y la doble ciudadanía. Se trataría de una interculturalidad que, más allá del ámbito de los discursos, provoque interactuaciones distintas entre personas de diferentes horizontes culturales.

En ese sentido, una universidad intercultural debe transformar las relaciones tradicionales entre profesor y alumno, porque precisamente los estudiantes que a ella asisten llegan con conocimientos previos, frecuentemente producidos en horizontes epistemológicos distintos. Claramente, el discurso académico que los estudiantes indígenas producen es hiperbólico y recurrente, como el de la tradición oral, y donde las referencias teóricas frecuentemente se entrecruzan con las poderosas vivencias y experiencias personales sobre las cuales los estudiantes indígenas construyen sus conocimientos. Entonces, el discurso académico, vanamente, intenta no sólo corregir los errores de

una literacidad supuestamente aberrante, sino también imponer otra sintaxis de pensamiento, eliminando repeticiones y en general rasgos de la performance del lenguaje oral, planteando así su sustitución por la linealidad del discurso escrito que permite la fragmentación y el análisis de una realidad que para el indígena es siempre cambiante, llena de interconexiones, y que ha sido caracterizada por algunos investigadores como holística. Sin la secularización del pensamiento impuesta por la Ilustración, cuando dividió lo político de lo religioso, lo público de lo privado, la razón del deseo, el estudiante indígena recurrirá a su paradigma cultural, si es que así se lo puede llamar, y re-establecerá nuevamente los vasos comunicantes entre lo sagrado y lo profano, entre la razón y el deseo de libertad. En resumen, se religará, en el sentido etimológico de *religare* que tiene la religión, a la naturaleza y sus dioses que le exigen el cuidado y el restablecimiento de las relaciones de reciprocidad. ¿Que hará entonces el docente universitario que pretende mantener el tan mentado nivel académico y para quién la exigencia es la de la escritura y su despliegue analítico? Cuáles son las mediaciones y negociaciones que el proceso educativo intercultural buscará establecer es algo que todavía ignoramos.

Parece cierto que las nuevas perspectivas educativas más centradas en el estudiante que en el docente otorgan a la academia varias posibles transacciones entre diferentes estructuras epistemológicas. Una de ellas es el aprendizaje cooperativo, en el cual los estudiantes que comparten el mismo horizonte cultural construyen socialmente su propio conocimiento.

El vuelco paradigmático que ha experimentado la educación, en el ámbito global, y que ha dirigido su mirada más hacia el aprendiz y desplazándola de quien enseña, nos obliga a desarrollar competencias que nos permitan aprender a aprender de una manera diferente y, obviamente, desde quien uno es y desde donde se sitúa y habla; es decir, desde el mismo lugar de la enunciación. El aprendizaje cooperativo contribuye a este fin en tanto autonomiza al aprendiz y le devuelve la responsabilidad sobre su propio aprendizaje y desde su propia cultura. Vista la importancia que la interacción social tiene para el aprendizaje (cf. Vygotsky 1962), y dada la premisa de las di-

ferencias socioculturales que nos caracterizan a todos, el aprendizaje cooperativo se convierte también en un escenario de interacción entre diferentes y en un ámbito de negociación cultural permanente. Desde esta perspectiva, aprendizaje cooperativo y educación intercultural se entrecruzan y se constituyen en herramientas que juntas coadyuvan al desarrollo de competencias humanas como aquellas a las que aquí nos estamos refiriendo (López 2004).

Esto nos conduce por el camino de la reflexión sobre los agentes educativos que pueden participar en la construcción social del conocimiento. En la escuela primaria no sólo se piensa y se aprende, sino que, en algunos casos, hoy es posible presenciar a un sabio indígena enseñando a los niños y niñas. Esto todavía parece difícil de imaginar en la educación superior. Los varios intentos de ceder la palestra universitaria a estos agentes educativos indígenas, frecuentemente, han descontextualizado su pensamiento y el resultado no ha sido más que ritualidades distorsionadas por la temporalidad y el escenario diferente de los eventos. Y es que así como estos otros saberes tienen su propia metodología, también poseen sus propios espacios territoriales y son más estrictos con los tiempos para hablar o callar. A menudo otro resultado de estos llamados encuentros de saberes ha sido que los "intelectuales interculturales" sean los que acaben cómodamente, desde su propio locus o lugar de enunciación, hablando sobre el saber local. Es nuevamente la educación básica la que nos puede dar pistas sobre estas dificultades ya que ella también ha experimentado con las enseñanzas fuera de aula e incluso en espacios laborales o productivos. En ese sentido, probablemente –aunque no se niegue el derecho de esos otros sabios de expresarse en las palestras universitarias– sea la investigación de campo la posibilidad menos distorsionante para establecer esos procesos de descentralización epistemológica. A diferencia de la cultura escolar, la tradición de investigación de la educación superior otorga ciertas ventajas a la universidad para establecer y propiciar estos diálogos de saberes.

La experiencia del PROEIB Andes muestra también que esto no se reduce a la participación de distintos agentes educativos en los procesos de construcción del conocimiento, sino que esa bus-

cada interculturalidad genera también espacios de participación en la gestión institucional. Los estudiantes que ingresan al PROEIB Andes no sólo deben contar con el aval de una organización indígena, sino que, en el caso boliviano, los consejos educativos de pueblos originarios[10] plantean a los estudiantes sus expectativas acerca de los temas de las futuras tesis y, en el caso de los otros países, se incentivan consultas con las organizaciones que respaldaron el ingreso de los estudiantes a la maestría. Es claro que éste es el inicio de un proceso que tiene que profundizarse para que los actores sociales se empoderen respecto de sus decisiones acerca tanto del currículo mismo como de la gestión integral de los conocimientos. La relación y el contacto periódico con "sus" organizaciones indígenas se enriquece con la visita que hacen al programa distintos líderes y profesionales indígenas, así como por el mero hecho de ser el PROEIB Andes una casa en la que, además de los cursos regulares de la maestría, se llevan a cabo talleres con y para líderes indígenas.

Esta complejidad hasta ahora analizada de la interculturalidad supone también una develación de los currículos ocultos de la educación superior, con los cuales hasta ahora se ha estado creando y transmitiendo sistemas de valores y matrices axiológicas hegemónicas y homogeneizantes. En este sentido, un gran desafío de la educación superior intercultural es negociar el sistema axiológico con el que se interrelacionan docentes y estudiantes, algunos de ellos indígenas, así como también los mismos estudiantes, siempre diversos y singulares, entre sí.

10 Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) son órganos de participación social instituidos por la legislación educativa boliviana como instancias de control social del funcionamiento del sistema educativo en los niveles local, regional y nacional, así como de participación en la formulación de políticas educativas, particularmente cuando se trata de políticas de educación intercultural bilingüe. NE. Los CEPOs cumplen un papel decisivo en el proceso de cambio que experimenta Bolivia y son en gran medida co-autores del proyecto de ley de educación "Avelino Siñani".

## Implicancias para la formación docente indígena

Reflexiones como las aquí alcanzadas, cuando se aplican a la construcción y desarrollo de un programa de formación docente, nos plantean desafíos que comienzan por un cambio en la comprensión de la profesión docente y del papel que el maestro cumple en cualquier sociedad y, de forma especial, en una sociedad subalterna como la indígena. Por una parte, ya no se puede más concebir a los maestros y maestras como técnicos aplicadores de currículos y programas de estudio diseñados por otros. Una educación orientada hacia la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos y de las demandas de las comunidades a las que estos pertenecen exige una preparación sólida basada en una concepción de la docencia como ámbito de ejercicio *profesional* y creativo, y no sólo como espacio técnico y aplicado, de manera de formar maestros y maestras capaces de tomar decisiones autónomamente. Estas decisiones están relacionadas tanto con la dimensión institucional como con la curricular y exigen una interacción permanente con las comunidades a las que el maestro o maestra sirve, así como una comprensión de la realidad sociocultural y lingüística que lo rodea en cuyo desentrañamiento tendrá que recurrir periódicamente a la investigación.

En su calidad de docentes-investigadores y en tanto maestros que interactúan permanentemente con la comunidad, ellos podrán responder de mejor forma a los retos que les plantea una educación intercultural que exige revaloración de lo indígena y su reinscripción en la sociedad contemporánea, apertura y curiosidad frente a lo desconocido, aceptación de las diferencias, y voluntad para manejar adecuadamente los conflictos que pudieren surgir en el diálogo interétnico e intercultural, así como también aprender a sobrepasarlos en aras de una convivencia respetuosa entre diferentes.

Por otra parte, cuando se trata de la formación de maestros indígenas el reto se vuelve aún mayor pues hay que comenzar por cuestionar la relación histórica y socialmente construidas entre el conocimiento local y el así llamado conocimiento universal, recurriendo para ello a la historia, de manera de entender que el conocimiento occidental, antes

de erigirse en universal, fue también local e intentaba responder a situaciones concretas y específicas en las que se construyó (cf. Mignolo 2000, Lander 2000). La revaloración y reinscripción social del conocimiento indígena pasa también por destacar su contemporaneidad y relevancia, en el contexto actual de preocupación por la pérdida de calidad de vida y por la depredación progresiva del medio ambiente.

Reposicionar el conocimiento indígena y la temática indígena en general desde una perspectiva de descolonización no constituye únicamente un acto de justicia social, sino también una acción de recuperación y defensa de nuestra propia condición de seres humanos en interacción con la naturaleza; desde una comprensión tal recuperar lo indio no equivale volver al pasado sino más bien repensar el futuro. Involucrar a los futuros maestros indígenas en reflexiones de esta índole, conllevará además a su empoderamiento y al consecuente fortalecimiento de su autoestima.

Así, producto de la relocalización del conocimiento occidental y de la consecuente revaloración y reinscripción social del conocimiento indígena –acción de profundo espíritu intercultural y descolonizador–, el maestro indígena podrá entonces reafirmarse en su propia condición de indígena y profundizar también el manejo que posee de la lengua ancestral, para también sobre esa base replantearse el bilingüismo, comenzando por su misma condición de sujeto bilingüe. Parte de ello es el desarrollo de una conciencia lingüística crítica (cf. Fairclough 1992), que incluye la reflexión metalingüística en torno a la lengua ancestral y a su condición de vernácula, así como también acerca de la lengua hegemónica y de la condición que ésta ostenta en el país al cual pertenece el docente en formación. De esta manera, él podrá también tomar conciencia respecto de cómo la subalternidad ha generado asimetría y diglosia, afectando el desarrollo autónomo del idioma ancestral, base sobre la cual podrá tomar decisiones tanto sobre el uso institucional-escolar del idioma subalterno, cuanto respecto de su propio comportamiento idiomático, tanto en el seno familiar como en el comunitario.

En ese contexto, surgirán interrogantes y dudas respecto a la relación entre oralidad y escritura y, en consulta con el pueblo al

cual sirve, el maestro indígena deberá tomar las decisiones más pertinentes respecto a las tareas que es necesario emprender tanto desde la escuela como desde la comunidad. Si se trata de una comunidad idiomática familiarizada ya con la lengua escrita y con la representación alfabética, y con una larga tradición de escolaridad, es probable que la discusión gire en torno, de un lado, a la revaloración de la oralidad indígena y a la reinscripción en la escuela y en la educación formal de la tradición oral y de los mecanismos histórica y socioculturalmente construidos que permiten su reproducción y recreación; y, de otro, a la normalización de la escritura y a la variación dialectal, pero dentro de un marco en el cual se redefina la escritura para buscar complementariedad entre la representación alfabética que la religión y la educación introdujeron al inicio del proceso de colonización con otras formas de representación gráfica aún vigentes en la vida comunitaria a través de los textiles y las cerámicas, por ejemplo (cf. López 2001). Pero si estamos ante una sociedad indígena de contacto relativamente reciente con la "civilización" occidental y, por ende, con menor tradición de escolaridad y menos familiarización con la lengua escrita, los temas de análisis comunitario relativos a la lengua escrita bien pueden ser otros para incluir aproximaciones alternativas a la escritura, tal y como hoy la conocemos y la difunde la escuela. Sin descartar la representación alfabética por la difusión que ésta ha alcanzado, dichas aproximaciones pueden combinar formas de representación y graficación propias de la cultura indígena en cuestión con la representación alfabética, pero a partir de la primera, desde una perspectiva que algunos denominan como literacidad multimodal, en la que se combinan representaciones visuales y verbales, como ocurre con los kashinawa del Brasil (cf. Menezes de Souza 2002). Empero, de cualquier forma, tanto en una comunidad como en la otra, se pondrá en cuestión la necesidad de establecer un régimen de complementariedad entre lengua hablada y lengua escrita, dada su condición actual de sociedades con escuela y del propio hecho que uno de los fines de la escuela es precisamente el de difundir la escritura y de asegurar su apropiación social.

En este contexto y dado el creciente avance de las nuevas tecnologías de comunicación e información, cabe también analizar el papel que tales tecnologías podrían tener en las sociedades indígenas y en los centros educativos ubicados en comunidades y barrios en los que habita población indígena. Estas nuevas tecnologías están destinadas a reforzar el papel de la escritura, así como también a replantear la relación entre oralidad y escritura por las razones que aludiéramos en una sección anterior de este trabajo.

La complementariedad sugerida entre oralidad y escritura nos lleva a otra que es indispensable imaginar y construir: aquella vinculada a la relación que es menester establecer entre las formas de aprender y de enseñar en las sociedades indígenas y las ya hoy tradicionales del sistema educativo formal. Es decir, el maestro indígena deberá aprender a construir nexos más adecuados entre socialización primaria, o familiar y comunitaria, y socialización secundaria, o escolar, para reparar la situación de virtual divorcio actualmente existente entre una y otra, tanto en la sociedad indígena subalterna como en la hegemónica. Necesariamente, ello conllevará además a repensar el papel de la escuela en lo que hace a su relación con la comunidad en la que se instala, con la organización social comunitaria y con las estructuras de funcionamiento y control comunitarios. Así, de facto emergerá la necesidad de asegurar que la escuela esté bajo el control comunitario, pues sólo de esta forma la educación formal estará al servicio del proyecto político indígena.[11]

En suma, lo que aquí planteamos es una reinvención de la escuela, de manera que ésta pueda servir de mejor manera a los pueblos y comunidades indígenas específicas que, habiéndose apropiado de ella, buscan hoy transformarla. De esta manera, la escuela no sólo debe dar mejor cuenta de lo que ellos han sido y son, sino y sobre todo deberá

11 Los líderes indígenas colombianos han creado las nociones de plan de vida y proyecto de vida para referirse al marco sociopolítico mayor en el cual inscriben sus proyectos de desarrollo y entre ellos el proyecto escolar. Desde esa óptica, el proyecto educativo comunitario responde a su proyecto de futuro y se inscribe en él.

inscribirse en el proyecto de futuro de estas sociedades y preparar de manera más apropiada, de la mano con la comunidad y con la mirada tanto hacia fuera como hacia dentro, a los niños, jóvenes y adultos que acuden al sistema educativo escolar. Reinventar la escuela supone ir más allá de lo que hasta hoy hemos hecho en el ámbito de lo que conocemos como educación intercultural bilingüe, pues nos exige una descolonización mental que muchas organizaciones indígenas hoy plantean como imperativa. Impone también un re-centramiento ideológico y epistemológico de los maestros y maestras indígenas y, sobre todo, una recuperación del actual locus de enunciación de las sociedades indígenas, pero desde una perspectiva de relocalización y de reinterpretación del conocimiento que, con la ayuda de la fuerza y de una historia unilateralmente construida, hemos consagrado como universal. Cuando lo logremos veremos cómo la utopía de la interculturalidad avanzará por si sola hacia su concreción y realización en un contexto en el cual un tercer espacio de enunciación (Bhabha 1994) –aquel en el cual desde los márgenes se articulan y combinan tradiciones, procesos y productos aparentemente irreconciliables– posibilita que visiones aparentemente anacrónicas como las andinas, por ejemplo, sean recolocadas en la discusión contemporánea en un momento en el cual la vieja sabiduría andina de *asimiliación o articulación creativa de los contrarios* o *complementariedad de opuestos* es parte inherente de la actual construcción sociocultural (Harris, citado en Bhabha 1994). "Para lograr este objetivo debemos recordar que es lo 'inter' –el propio límite de la traducción y la negociación, ese espacio *intermedio*– el que lleva el peso del sentido [actual] de la cultura. Hace posible que comencemos a avizorar historias nacionales y antinacionales producidas por 'la propia gente´ [y desde abajo]. Y al explorar este Tercer Espacio, podremos eludir la política de polarización y hacer que emerjan los otros que todos nosotros llevamos dentro" (Bhabha 1994:38-39).[12] Lograrlo implica, como lo

12 Nuestra traducción de: "To that end we should remember that it is the 'inter' –the cutting edge of translation and negotiation, the in between space that carries the burden of the meaning of culture. It makes it possible to begin

señaláramos, recuperar el centro y dejarnos transformar por el otro; y en este ejercicio deberemos involucrarnos tanto quienes aspiran a ser maestros como quienes los formamos. Esto resulta imperativo en el contexto de nuestro marcado discrimen y racismo académicos, que van en desmedro de todo lo subalterno, contexto en el cual se inscribe también lo indígena.

## Referencias

Bhabha, H.
1994 *The Location of Culture.* Nueva York y Londres: Routledge.
Fairclough, N. (ed.)
1992 *Critical Language Awareness.* Londres y Nueva York: Longman.
Foucalt, M.
1973 *El orden del discurso.* Barcelona: Tusquets editores.
1978 *Vigilar y castigar.* México: Siglo XXI.
Freire, P.
1973 *Education for Critical Consciousness.* Nueva York: Seabury.
Geertz, C.
1988 *Die Künstligen Wilden.* München, Wien: Hanser Verlag.
Goody, J.
1987 *The Interface Between the Written and the Oral.* Cambridge, New York: Cambridge University Press.
Lander, E. (comp.)
2000 La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO / UNESCO.
López, L.E.
2004 "Educación superior e interculturalidad. El caso de la formación docente". En E. Vílchez, S. Valdez y M. Rosales (eds.) *Intercultu-*

envisaging national, anti-nationalist histories of the 'people'. And by this Third Space, we may elude the politics of polarity and emerge as the other of ourselves".

*ralidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*. Lima: UNMSM. 17-34.

2002 "La educación intercultural bilingüe: ¿Respuesta frente a la multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos?" En M. Yamada y C.I. Degregori (orgs.) *Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina*. Osaka, Japón: JCAS Symposium Series 15. 7-30.

2001 "Literacies and Intercultural Education in the Andes". En D. Olson y N. Torrance (eds.). *Literacy and Social Development: The Making of Literate Societies*. Oxford: Blackwell. 201-224.

Mignolo, W.

1995 *The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality and Colonization*. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.

2000 *Local Histories / Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.

Menezes de Souza, L.M.

2002 "A Case Among Cases, A World Among Worlds: The Ecology of Writing Among the Kashinawa in Brazil". *Journal of Language, Identity and Education* Vol. I/4. 261-278.

Prada, F.

1994 *Der Tanz Um den Buchstaben. (Die Semantischen Systeme dews 16. Jahrhunderts in den Anden)*. Regensburg: Roderer Verlag.

PROEIB Andes

1996 *Maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Propuesta curricular.* Cochabamba. Mimeo.

Tubino, F.

2003 *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.* (http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf)

Varios

1982 *América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio*. Colección FLACSO. San José: EUNED.

Vygotsly, L.

1962 *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

# Colofón:
# Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina

# Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina

*Álvaro Bello M.*[1]

## Introducción

En este artículo se presenta una síntesis de los debates y las discusiones llevadas a cabo en los procesos de consulta realizados por el proyecto *Acciones de seguimiento en educación ciudadana en contextos multiétnicos de América Latina* realizado por un equipo de la Fundación para la Educación en Contextos de Pluriculturalidad y Multilingüismo en América Latina (FUNPROEIB Andes). El estudio está precedido de un análisis y un debate sobre el contexto en que se desenvuelve el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior. Se trata de una visión integrada, construida a partir de distintas instancias de debate, conversación y diálogo que, como se dijo en la introducción de este libro, se llevaron a cabo a través de tres seminarios de consulta realizados en Cuzco (Perú), Ciudad de Guatemala (Guatemala) y Manaos (Brasil) durante el año 2008. En estos seminarios se dio cita un conjunto de actores relevantes para la discusión del tema propuesto: los pueblos indígenas y sus organizaciones, representantes, académicos, intelectuales y estudiantes, las universidades y organismos

---

1 Doctor en antropología, Escuela de Antropología de la Universidad Católica de Temuco (Chile). Correo electrónico: abellom@uct.cl.

de la sociedad civil que poseen una trayectoria o alguna experiencia, a través de programas, iniciativas o acciones. Por tanto, el objetivo central de los seminarios no fue levantar información sobre el estado del arte en materia de educación superior indígena sino más bien profundizar en torno a experiencias que registran diversos grados de avance, con el fin de Intercambiar reflexiones, enfoques y experiencias en materia de educación ciudadana intercultural así como en la formación de liderazgos indígenas; asimismo, los seminarios tuvieron el propósito de construir colectivamente nuevas perspectivas y enfoques para la educación superior, desde un marco de educación ciudadana intercultural y de formación de liderazgos indígenas, con base en el trabajo desarrollado por la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI) con los aportes de los expositores y participantes invitados.

## El proyecto "*Acciones de seguimiento en educación ciudadana intercultural en contextos multiétnicos en América Latina*"

El proyecto se planteó como un puente o una plataforma que vinculó las distintas visiones existentes sobre la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior desde la perspectiva de la educación ciudadana intercultural. A través de él confluyeron perspectivas diversas, a veces contradictorias y antagónicas, acerca del papel que tiene la educación superior para con los pueblos indígenas. Ello implicó contrastar las expectativas y demandas de los pueblos indígena con los existentes en la educación superior. Como señalamos, este debate se dio entre actores, instituciones y personas que poseen experiencia en estos procesos. En el ámbito de la educación superior se trata de instituciones que ya han avanzado en la implementación de acciones, programas, políticas de inclusión de la diversidad e interculturalidad. Desde el mundo indígena se convocó a líderes, intelectuales y académicos que reflexionan sobre el tema en sus distintos países, lo mismo en el caso de las ONG, instituciones de gobierno y agencias de cooperación. El propósito entonces fue profundizar en reflexiones

anteriores como las desarrolladas en el contexto de la RIDEI. A la vez, se trató de una experiencia que permitió ampliar el rango de actores y experiencias, más allá de esta red, para con ello generar nuevos conocimientos, ideas y propuestas que pudieran complementar los debates anteriores.

Se realizaron tres seminarios que abarcaron tres distintas áreas geográficas y culturales de América Latina. El primero se realizó en la ciudad de Cuzco (Perú) los días 17 y 18 de marzo de 2008, en el Centro de Convenciones del Centro Bartolomé de las Casas, institución que colaboró en la realización del evento. A esta reunión asistieron invitados de la subregión andina, con universidades y organizaciones indígenas de Bolivia, Chile, Ecuador y el Perú (Véase lista de participantes en Anexos).

El segundo seminario se realizó en la Ciudad de Guatemala (Guatemala), los días 28 y 29 de abril de 2008, en la Sede de Guatemala de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), y contó con el auspicio y colaboración de FLACSO, la Universidad Rafael Landivar y el Programa de Apoyo a la Calidad de la Educación de la Cooperación Técnica Alemana en Guatemala (PACE GTZ). A este seminario fueron invitadas personas e instituciones de la subregión mesoamericana, de Guatemala, Honduras y Nicaragua.

El tercer seminario se llevó a cabo en Manaos (Brasil) los días 11 y 12 de septiembre de 2008. A este seminario asistieron invitados de la subregión amazónica, de universidades y organizaciones indígenas de Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador y el Perú. El Seminario de Manaos contó con la colaboración de la Universidad Federal de Roraima (UFRR) y la Universidad del Estado de Amazonas (UEA) de Brasil.

El marco temático y conceptual que guió los debates en los tres seminarios fue el de la ciudadanía intercultural así como los procesos de formación ciudadana en contextos multiétnicos. Desde este gran marco conceptual, al cual nos hemos referido en la primera parte de este libro, se desprendió un conjunto de temáticas, orientaciones y preguntas que guiaron la discusión de un modo más específico y concreto y que podrían resumirse en algunas de las siguientes pre-

guntas: ¿Cuál es el aporte de la Instituciones de Educación Superior (IES) a la construcción de una ciudadanía intercultural en contexto multiétnicos?; ¿Qué posibilidades existen de interculturalizar la educación superior en el contexto económico, político y social en que se desenvuelve en la actualidad?; ¿Es posible la integración, adaptación o convivencia de modelos de formación, currículo y pluralidad de epistemologías?; ¿Es posible la vinculación entre las demandas y expectativas de las organizaciones indígenas con los procesos de incorporación o inclusión de la diferencia cultural al interior del sistema de educación superior y con las necesidades de formación técnica profesional que demanda el mercado?

Así, los encuentros buscaron responder a diversas interrogantes de los distintos actores involucrados en los procesos de inclusión indígena universitaria dentro de un esquema de educación ciudadana intercultural. Surgió la pregunta de qué acciones están llevando a cabo las universidades para incorporar a los indígenas, ya no sólo en términos de cobertura y número de matriculas, sino también en términos de principios educacionales, contenidos, diseños curriculares, planes y programas. También se planteó la interrogante de qué es lo que pueden hacer las universidades frente a la incorporación de alumnos que provienen de un sistema escolar inequitativo y de baja calidad. De esta manera, se insistió en la necesidad de reflexionar sobre la responsabilidad de las universidades para acoger a estudiantes indígenas. Este es un punto que interesa especialmente a las organizaciones indígenas que buscan construir una relación dialógica con las universidades. Las organizaciones indígenas, por lo general, esperan que las universidades sean permeables a sus demandas; sin embargo, en el seminario se puso en evidencia la dificultad para que este dialogo fructifique, pues tantos los actores universitarios como los indígenas se confrontan en distintos modelos y lógicas de integración de la diversidad.

Los debates en los seminarios no sólo apuntaron al análisis de la cobertura y el número de matriculas indígenas en la universidad, sino también a las condiciones de acceso y a la problematización del contexto en que se insertan los estudiantes indígenas, a las brechas

de equidad y calidad de la educación de la que provienen los nuevos universitarios indígenas, al debate sobre los modelos de universidad que demandan las organizaciones indígenas así como al lugar que ocupan o podrían ocupar sus modelos propios de aprendizaje, conocimiento y organización de saberes.

De este modo, y tal como se señala en la introducción del libro, el proyecto buscó instalar procesos de diálogo entre líderes y organizaciones indígenas y científicos sociales y universidades y centros de investigación involucrados en el desarrollo de propuestas de ciudadanías diferenciadas y/o interculturales y el análisis de la problemática sociocultural y sociopolítica latinoamericana. Así, los diálogos producidos en el marco del proyecto buscaron propiciar miradas comparativas e intercambiar puntos de vista y experiencias entre actores de distintos países y regiones geográficas y socioculturales, con el propósito de influir en el diseño y aplicación de políticas públicas nacionales y regionales.

En la primer parte del artículo, realizamos una reflexión general sobre los vínculos que existen entre la educación superior, sus modelos y condiciones actuales con las demandas y necesidades de los pueblos indígenas. En el apartado siguiente entramos de lleno a los debates registrados en los tres seminarios y analizamos las diversas miradas que existen sobre la educación superior en relación a los pueblos indígenas. Esta parte se compone de tres sub apartados donde se analizan los temas más relevantes de las discusiones realizadas. Por último, el tercer apartado propone un conjunto de posibles salidas, propuestas y conclusiones en función de los distintos temas debatidos y en relación a los actores y sujetos presentes en los seminarios.

## Reflexiones preliminares: La educación superior, los pueblos indígenas y la búsqueda de un nuevo contrato social para la educación ciudadana intercultural

El mayor acceso de los pueblos indígenas a la educación superior puede parecer un proceso lógico después de años de expansión de la

cobertura educacional primaria y secundaria en casi todos los países de América Latina. Según el Informe sobre tendencias sociales y educativas 2007, elaborado por el Sistema de Información de Tendencias Educativas de Américas Latina (SITEAL), dependiente de UNESCO, más del 80% de los niños y adolescentes latinoamericanos que tienen entre 5 y 18 años están escolarizados. De este grupo, las tasas más altas de escolarización corresponden a niños de 6 a 11 años de edad (93,8%); es decir, a aquellos que deben estar insertos en el nivel primario, mientras que en el grupo de 12 a 14 años las tasas de escolarización llegan al 90% (SITEAL 2007). En cuanto a la educación superior, CEPAL ha señalado que desde los años noventa se ha producido un aumento en la participación de los jóvenes en la educación superior, así entre 1990 y 2002, la cobertura de la educación terciaria se extendió de 4,4% a un 6,5% de los jóvenes de 25 a 29 años (CEPAL 2004: 172).[2]

Estas cifras representan un cambio de gran envergadura; significan, sobre todo, un salto cuantitativo respecto de las generaciones anteriores. Sin embargo, si los indicadores analizados se enfocan a países específicos, grupos étnicos o áreas geográficas, las tendencias generales cambian y se pueden apreciar brechas de importancia al comparar entre grupos distintos (afrodescendientes, indígenas y no indígenas o "blancos" comparados entre sí).

Este mayor acceso a la educación si bien ha significado un gran avance respecto de épocas anteriores, como lo han señalado diversos autores y estudios recientes (Barreno 2003; López, Hamel y Moya 2007; Mato 2008; Schmelkes 2008, Alfaro, Ansión y Tubino 2008),[3] no ha logrado disminuir la brecha que separa a indígenas de no indí-

2 Lamentablemente el estudio no entrega datos desagregados que permitan comparar la situación de los jóvenes indígenas de los no indígenas.

3 Mato (2008: 49-52), a través del Proyecto "Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina", identificó más de 50 experiencias, programas e instituciones dedicadas a atender las necesidades y demandas de formación a nivel terciario de comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes en la región.

genas. En efecto, durante las últimas décadas, numerosas instituciones de educación superior han abierto sus puertas a los estudiantes indígenas, no sólo en términos de un aumento en la cobertura y la matrícula, sino que han generado espacios de formación inclusiva con perspectivas que acogen la diversidad y la diferencia. La formación de profesores indígenas, por ejemplo, ha sido una de las experiencias más ampliamente difundidas en los países con alto número de población indígena. Por esa vía, se han incorporado conocimientos tradicionales, formas de aprendizaje y de enseñanza, cátedras indígenas, programas de becas e incorporación general de saberes indígenas en la educación superior, tal como señalan los autores mencionados.

Sin embargo, los jóvenes de pueblos indígenas siguen siendo excluidos de la educación o tienen menos oportunidades de acceso (Barreno 2003; Mato 2008). Las cifras muestran enormes desigualdades cuando se compara el acceso de indígenas y no indígenas a la educación superior. En Guatemala, por ejemplo, sólo el 6,2% de los indígenas alcanzó la educación superior. En Colombia sólo el 0,6% de los estudiantes matriculados en todas las modalidades de educación superior es indígena (Mato 2008:33). En Chile, la población indígena que llega a la universidad representa un 50% menos de la población no indígena (López y Machaca 2008:41). Por su parte, un informe de la Fundación Equitas a través de su Revista ISEES, señala que en Chile, con base en los datos de la encuesta casen 2003, la cobertura en educación superior para la población indígena entre 18 y 24 años es de un 26,3%, cifra que es 11,2 puntos porcentuales inferior a la cobertura alcanzada por la población total del país en el mismo tramo de edad (37,5%) (ISEES 2008:71).

Pero así como no se ha resuelto el problema del acceso, lo que parece lógico en un contexto de políticas educativas altamente impactadas por las visiones neoliberales, tampoco se ha resuelto en forma global, el problema de la inclusión desde la perspectiva de la diversidad y la diferencia cultural. Es decir, el aumento en la matricula de jóvenes indígenas no da cuenta de las necesidades y de los derechos específicos que demandan las organizaciones indígenas y que comprenden no sólo un mayor número de cupos o cuotas, en

el lenguaje de la acción afirmativa, sino que incluye los modelos de enseñanza y de aprendizaje, el currículo, los contenidos y objetivos, las metodologías o bien aspectos que relacionados con la convivencia al interior de las instituciones de educación superior, afectadas muchas veces por relaciones interétnicas e interculturales conflictivas donde se ponen de manifiesto la discriminación y el racismo.

En otras palabras, el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior, pese al aumento de la cobertura, plantea un conjunto de nuevos desafíos cuantitativos y cualitativos. El problema es que estos desafíos no sólo alcanzan a la educación sino al conjunto de la sociedad en la que se insertan los sistemas de educación superior. De este modo, las posibilidades de avanzar en el desarrollo de una educación ciudadana intercultural están influenciadas por lo que ocurre en el entorno inmediato, y, sobre todo, por la situación estructural de los pueblos indígenas en las sociedades latinoamericanas. Esto plantea serias limitaciones a los proyectos de interculturalización de la universidad por cuanto las instituciones de educación superior responden cada vez más a la creciente demanda por servicios universitarios adecuados al mercado de trabajo y al sector productivo en general (Brunner 2006). Según este autor, que es uno de los más férreos defensores de la privatización de la educación superior, se está produciendo un movimiento donde el eje de coordinación de los sistemas de educación superior se está trasladando desde el gobierno y las corporaciones académicas hacia el mercado y "hacia unos arreglos institucionales que fuerzan a las universidades a competir entre sí por alumnos, personal académico y reputaciones, y a financiar sus actividades por medio de recursos obtenidos –crecientemente de manera competitiva– de una diversidad de fuentes fiscales y privadas." (Brunner 2006:3).

## Ciudadanía e inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior

Pese al mercado, la educación superior continúa siendo parte integral del derecho a la educación. El problema es que, en contextos

multiétnicos y multiculturales, este derecho se complejiza aún más pues su realización debe dar cuenta de la diversidad y la diferencia.[4] Se trata de una demanda indígena antigua, que, a partir de los años 1970 y 1980, se concretizó en la demanda por educación intercultural y bilingüe (EIB). Por años esta demanda apuntó fundamentalmente a la educación primaria y media, pues se las concebía como espacios de reproducción de las desigualdades, de la dominación, la aculturación y el neocolonialismo. Las dirigencias y comunidades indígenas se percataron tempranamente de que la educación era uno de los instrumentos más efectivos de los Estados-nacionales para la dominación y el blanqueamiento de sus miembros y culturas. Por lo mismo, las dirigencias indígenas vieron en la educación un espacio para la liberación y la descolonización. En una primera fase, los indígenas demandaron la inclusión en el sistema educativo, luego a partir de los años 1980, y al alero de los nuevos movimientos sociales indígenas y la difusión de la llamada EIB, las comunidades comenzaron a demandar una educación con pertinencia cultural, adecuada a sus identidades, visiones de mundo, formas de aprendizaje, lenguas y prácticas sociales. De este modo, a lo largo de estas últimas décadas se han realizado múltiples experiencias que han permitido el desa-

4 El derecho a la educación y su ampliación hacia sectores con necesidades y demandas específicas se encuentra ampliamente reconocido en un conjunto de instrumentos y normas internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los dos Pactos Internacionales de Derechos Humanos, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la educación y el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales, el artículo 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural; La Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos, reunida en 1996 en Barcelona, España, adoptó la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos Preliminares. Finalmente la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas señala en su artículo 14 que "Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje" (ONU, Declaración 2007: 6).

rrollo de la EIB, paralelamente, y aunque de manera insuficiente, se ha registrado un mayor avance en la cobertura de la educación de los pueblos indígenas. La tensión actual se produce porque el proceso de expansión de la oferta educativa básica y media para pueblos indígenas, por un lado, no va acompañada de un mejoramiento en la calidad, y, por otro, en la mayoría de los países, salvo algunas excepciones como Bolivia y Ecuador, no recoge la demanda por una educación que bajo el concepto de calidad agregue o incorpore la demanda por el reconocimiento, no sólo de la diversidad, que es un nivel a estas alturas relativamente superficial, sino sobre todo de la diferencia cultural y de sus implicancias en términos de derechos diferenciados y, en el lenguaje técnico de la educación, de las necesidades educativas específicas, así como de los mecanismos de inclusión necesarios.

Sin embargo, este obstáculo no puede ser solucionado única y exclusivamente por el sistema educativo, aunque éste, se supone, debe ser uno de los pilares básicos para lograr avances sustantivos en la materia, sino que se trata de un problema político que plantea la necesidad de transformar la comunidad política y las nociones de ciudadanía que esta conlleva. Al mismo tiempo, revela la necesidad de desmantelar el modelo de dominación, basado en la *colonialidad del poder* (Quijano 2004, Mignolo 2003) que persiste bajo nuevas formas desde donde se organizan las relaciones económicas y el orden político desde una perspectiva que somete o subordina las identidades racializadas y excluidas; un sistema que insiste en la homogenización de la diversidad, en la negación de la diferencia o en un tipo de diferenciación que naturaliza los mecanismos de dominación.

Desde esta perspectiva, la meta de transformar las condiciones para la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior puede parecer algo difícil de alcanzar, sobre todo si pensamos que el marco de convivencia y la estructura normativa del Estado, así como su filosofía y los principios que la rigen, son parte de un entramado complejo de relaciones de poder. La colonialidad del poder, que excluye o ejerce una negación de las identidades étnicas y de los grupos racializados, se actualiza permanentemente. El problema es que si los países que cuentan con un alto número de población

indígena, que transformados en actores políticos demandan una ciudadanía diferenciada (ya sea étnica, multicultural, pluricultural, intercultural o plurinacional), no acceden a dichas transformaciones se ponen en riesgo los esquemas de gobernabilidad, el sentido de la democracia y de justicia social que requieren estas sociedades para poder desarrollarse.

En este sentido, el acceso indígena a la educación superior debe ser considerado como parte del desarrollo de la ciudadanía, en su sentido más amplio; esto es, como expresión de los derechos y deberes que el Estado otorga y reconoce a las personas, al mismo tiempo que debe articularse con las transformaciones sociales y las nuevas demandas ciudadanas dentro de las cuales se encuentra el derecho a la diferencia. Se requiere, por tanto, una revisión de los valores y principios tradicionales de la ciudadanía que permita pensar en una versión ampliada, activa y construida desde abajo por los sujetos y actores sociales, en oposición a las visiones que entienden la ciudadanía sólo en un sentido formal y desde arriba, desde el Estado. Por lo tanto se trata de considerar la posibilidad de pensar un modelo de ciudadanía construido desde las realidades más cercanas a la sociedad civil que, a través de los movimientos sociales como los de los pueblos indígenas, buscan la inclusión y el reconocimiento de la diferencia dentro de una comunidad política cada vez más plural.

Desde la perspectiva indígena, se trata de un proceso que vincula la ciudadanía con nuevas formas de pertenencia e integración a la comunidad. Una ampliación de la ciudadanía implica el avance hacia ámbitos que hasta hace algunas décadas atrás parecían vedados. Esto era producto de la existencia de concepciones estáticas de ciudadanía, donde el Estado era (y aún lo es en términos formales) el que otorga derechos de ciudadanía y donde los depositarios son los individuos sobre los cuales rigen normas universalistas.

Actualmente existe una mayor claridad respecto de la evolución y las transformaciones de la comunidad política y aunque no existe consenso de cuáles son los alcances de estas transformaciones es claro que ellas impactan no sólo las nociones filosóficas de la ciudadanía sino también la forma en la que los sujetos entienden su pertenencia

e inclusión. Todo ello supone cambios para los sistemas políticos, el Estado y el marco de derechos que regula la relación entre individuos y grupos con el Estado (Ansión 2007; Bello 2004, 2006, 2008; Kymlicka 2006, Kymlicka y Norman 2007; Linklater 1998).

De esta manera, nos encontraríamos en una etapa de transición donde la idea abstracta que sólo imagina individuos frente al Estado está dando paso a ciudadanos plurales que basan sus identidades y demandas en nociones colectivas y de grupo. Esto es reconocido incluso por las perspectivas liberales, especialmente por las más progresistas o de corte "comunitaristas". Así se acepta que: "La ciudadanía no es simplemente un status legal definido por un conjunto de derechos y responsabilidades. Es también una identidad, la expresión de la pertenencia a una comunidad política" (Kymlicka y Norman 2007: 17-18).

En determinadas condiciones y contextos, los derechos de las personas, y sobre todo derechos específicos, no se pueden ejercer si no es a través del reconocimiento de derechos colectivos o grupales. Se trata de derechos con un fuerte acento en lo social, en la conformación de sistemas de vida, que se refieren a la relación entre sujetos pertenecientes a una misma categoría social-económica-cultural, como son, por ejemplo, las de migrantes, mujeres, jóvenes, indígenas u otras formas de adscripción o agregación. Al respecto Kymlicka y Norman señalan que:

> Con el tiempo ha resultado claro, sin embargo, qué grupos -negros, mujeres, pueblos aborígenes, minorías étnicas y religiosas, homosexuales y lesbianas- todavía se sienten excluidos de la "cultura compartida", pese a poseer los derechos comunes propios de la ciudadanía. Los miembros de tales grupos se sienten excluidos no sólo a causa de su situación socioeconómica sino también como consecuencia de su identidad sociocultural: su "diferencia. (Kymlicka y Norman 2007: 18)

De esta manera, a medida que el Estado y la sociedad se han transformado, también lo han hecho las formas de pertenencia, que han transitado desde el reconocimiento de los derechos civiles y políticos a los derechos económicos, sociales y culturales. En tales

casos, el depositario de derechos no es sólo el individuo sino también el grupo, el colectivo o la comunidad; y principios universalistas, como la igualdad, deben compenetrarse con el particularismo y la diferencia.

De este modo, el derecho a la diferencia cultural impone nuevos retos a esta relación de inclusión y participación. De ahí la necesidad de hablar, tal vez, de una "nueva soberanía", dentro del marco de los denominados Estados-nacionales. Se trata de una soberanía intercultural; es decir, de una forma de legitimidad e inclusión ciudadana basada en el reconocimiento de la diversidad y la diferencia, así como de los derechos y deberes derivados de este reconocimiento.

Lo que se busca por tanto es una educación superior inclusiva, que sea el reflejo de la realidad social y de las necesidades de las personas, pero no sólo desde una perspectiva moral y retórica sino también en torno a derechos específicos que apunten a realidades y prácticas sociales concretas (Bello 2009). Así, Rodolfo Stavenhagen, ex Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas señalaba hace algunos años, en uno de sus informes, que:

> El derecho a la educación se revela clave para millones de indígenas en todo el mundo no sólo como un medio para salir de la exclusión y la discriminación que han sufrido históricamente sino también para el disfrute, mantenimiento y respeto de sus culturas, idiomas, tradiciones y conocimientos. (Stavenhagen, 2005:10)

El problema es que la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior es vista, en muchos países y contextos, como un obstáculo. Los centros de educación superior están muy dispuestos a aumentar sus matrículas porque es parte de la lógica de mercado por la que se rige una parte importante de los sistemas universitarios nacionales. Están muy dispuestos a readecuar su currículo para acoger las nuevas demandas del mercado laboral y ofrecer así un perfil más profesionalizante de sus alumnos. Pero, están menos prestos a readecuar sus valores y principios, las estructuras y diseños institucionales para acoger la diferencia cultural. La "educación inclusiva", las

"necesidades educativas especiales" o la "integración de la diversidad" son hoy conceptos frecuentes en muchas instituciones de educación superior; sin embargo, están lejos de constituir marcos normativos que deriven en derechos específicos para los estudiantes indígenas. Finalmente, se trata más bien de perspectivas de inclusión basadas en formas de reconocimiento simple, "reparatorias" o simbólicas.

No obstante y dadas las transformaciones del escenario en que hoy se desenvuelven las dinámicas del reconocimiento, se esperaría que a futuro las universidades avancen mucho más en la profundización de los diseños de inclusión, verdaderamente interculturales, sobre todo en los países con un alto número de población y de matricula indígena. La pregunta en todo caso sigue siendo cómo podría ocurrir esto en un contexto de creciente privatización y mercantilización de la educación superior. Una posibilidad surge desde el propio mercado si es que la universidad o quienes planifican su desarrollo, ven en la integración de la diversidad un nicho significativo y un aporte a sus metas, concentradas en la captación de recursos para el autofinanciamiento.

En todo caso, se debe reconocer que, pese al predominio del mercado y de la óptica neoliberal que con criterios empresariales permea las instituciones de educación superior, existe un conjunto de instituciones, mayoritariamente vinculadas a la Iglesia Católica o instituciones que cuentan con el apoyo de organismos y fundaciones, que apoyan activamente la inclusión de los pueblos indígenas en la universidad. Como ya lo señalamos más arriba, y como también lo ha constatado Mato (2008), se trata de un proceso que se encuentra en plena etapa de avance y expansión.

De esta manera, la educación superior en América Latina tiene un papel fundamental en la construcción de una ciudadanía intercultural. La tarea de la universidad, tanto en la formación como en la investigación, la difusión y el debate público, la convierten en un espacio privilegiado para el procesamiento de los proyectos societales contemporáneos. Hablamos de una comunidad o un espacio que de distintas maneras y en diversos grados está conectado a los procesos que ocurren en la sociedad y en su entorno inmediato. Por eso, aunque en la actualidad la tendencia hegemónica sobre el deber ser de la educa-

ción superior sea la formación de recursos humanos para el mercado de trabajo, es evidente que aún conserva un rol de intermediación con la sociedad. Continúa siendo un espacio de diálogo con las distintas realidades que conviven en la sociedad, al mismo tiempo que un lugar para la reflexión crítica y el debate sobre los proyectos de sociedad.

La pregunta que se impone es: si las sociedades latinoamericanas, al menos gran parte de ellas, son interculturales, ¿cómo se refleja tal interculturalidad en la universidad, en sus objetivos, en el contenido de su oferta académica, en sus estructuras y formas de organización institucional? ¿Puede asumir la universidad un rol de liderazgo en torno a la construcción de una ciudadanía intercultural? (Bello 2009). ¿Qué desafíos pendientes tiene la universidad para asumir un papel más activo en la formación ciudadana intercultural?

Asimismo, cabe preguntarse qué significado tiene la universidad para los pueblos indígenas, cuáles son sus expectativas y demandas en torno al papel que debe cumplir la universidad para ayudarlos a alcanzar sus metas de reconocimiento de derechos específicos. En la óptica de los pueblos indígenas, la pregunta a la educación superior está relacionada con la importancia y responsabilidad que ella tiene como puente entre las diversas y legitimas formas de conocimiento y saber, tarea fundamental para la construcción de una ciudadanía intercultural. El siguiente apartado, más que resolver en forma definitiva tales interrogantes, reúne un conjunto de visiones que pueden ayudar a pensar no sólo la encrucijada en que se encuentra la educación superior, sino también las perspectivas de los actores, sus demandas, propuestas y expectativas en torno a la idea de una educación superior atravesada por el debate de una educación ciudadana intercultural.

## La educación superior desde la educación ciudadana intercultural

### Aspectos generales: miradas en común y divergencias

En este apartado analizamos algunos de los principales temas y problemas abordados en los tres seminarios realizados en el contexto

del proyecto *Acciones de seguimiento en educación ciudadana en contextos multiétnicos de América Latina*. Se trata de una síntesis de los temas tratados y de las diferentes perspectivas puestas a debate. Aunque en las discusiones los temas estaban integrados, la metodología de trabajo permitió identificar y aislar algunos de los temas relevantes, así como identificar los distintos contextos y actores que están detrás de ellos. Cada uno de los tres seminarios reunió a dirigentes, intelectuales y académicos indígenas, además de académicos y representantes de instituciones de educación superior no indígenas de varios países de cada una de las regiones y países seleccionados.

Pese a que en el interior de cada área geográfica (andina, mesoamericana y amazónica), había una diversidad de actores, fue notorio observar, a través de las jornadas, que existía una fuerte tendencia a la confluencia de visiones y discursos. Si bien existen temas transversales para todas las áreas, cada una de ellas posee características específicas que marcan una cierta tendencia en cuantos a opiniones y visiones.

Si hay un tópico común a todas las áreas, países, pueblos indígenas y actores provenientes del mundo académico, se trata de la preocupación por una universidad que, asimila e integra, antes que fortalecer las identidades étnicas. La frase más recurrente en todas las reuniones fue que al ingresar a la universidad los indígenas "entran indígenas y salen blancos". Esta imagen cruzó, como hemos dicho, todos los seminarios. Sin embargo, la respuesta y propuestas a esta cuestión variaron significativamente en cada área geográfico-cultural y aún entre los distintos pueblos indígenas. Para las dirigencias aimaras y quechuas del Perú y Bolivia las alternativas pasan por el rechazo a la universidad, por ser una institución externa a la necesidad de transformar la lógica existente para formar profesionales acordes a las necesidades e interés de los pueblos indígenas, pero, como veremos más adelante, esto también tendrá sus bemoles, pues existen diversas expectativas de lo que se espera que hagan las universidades con los jóvenes indígenas.

La zona andina está fuertemente marcada por la reciente experiencia boliviana, en cuanto a la incorporación de los principios

de la interculturalidad. Si bien la preocupación por el acceso y la cobertura siguen presentes, el verdadero debate se da en cuanto a los modelos de educación a elaborarse en las universidades que ya cuentan con estudiantes indígenas. El debate apunta al currículo y al carácter de las universidades a las que acceden jóvenes indígenas bolivianos. De hecho, en un contexto como el boliviano, donde la cuestión de la diversidad cultural, la interculturalidad y los derechos indígenas marca la cotidianidad y está en el centro del debate, en el espacio público, las universidades que se mantienen al margen de propuestas basadas en la interculturalidad, sobre todo en zonas de alta población indígena, aparecen como refractarias y resistentes a la inclusión de lo indígena. En todo caso, en Bolivia, señalaron los asistentes al seminario de Cuzco, hay varios programas y experiencias de educación superior que incorporan las nociones de interculturalidad y ciudadanía, y, como consecuencia de ello, formas propias de conocimiento, contenidos y dinámicas más cercanas a los intereses de las comunidades y dirigencias indígenas en cuanto a la formación de recursos humanos. En este sentido, destaca el conocido Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), ejecutado desde la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba.

Al igual que Bolivia, los testimonios de los asistentes ecuatorianos mostraron que, si bien el problema del acceso continúa teniendo importancia, la preocupación principal de las organizaciones y liderazgos indígenas reside en cómo incorporar el conocimiento indígena a la universidad, cómo reformar el currículo y las mallas de formación. Luis Maldonado, uno de los dirigentes más conocidos del movimiento indígena apuntó sus críticas a las universidades tradicionales que no han logrado avanzar en una transformación cualitativa para acoger las necesidades del mundo indígena. Al mismo tiempo, resaltó la idea de avanzar en la construcción de modelos propios de enseñanza y en la creación de instituciones autónomas que puedan sortear la discriminación en las universidades tradicionales.

Esto mismo ocurre para Chile, aunque desde una perspectiva distinta. Las universidades chilenas, especialmente aquellas ubicadas en

las regiones con mayor población indígena, con excepción de la zona metropolitana de Santiago, son escenario de un ascendente proceso de incorporación de jóvenes indígenas a la educación superior. Pero, ese mayor acceso no ha estado acompañado de una reformulación curricular o de la implementación de programas inclusivos. En cierta forma, las universidades chilenas siguen ciegas ante las diferencias, salvo las excepciones de los programas que promueven la inclusión de los indígenas, como el programa de la Fundación Ford "Pathways to Higher Education Initiative" en la Universidad de la Frontera, el Programa de Becas Indígenas de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena del Gobierno de Chile (CONADI), y los programas de formación de profesores bilingües interculturales en las universidades Arturo Prat, de Iquique, y Universidad Católica de Temuco. La preocupación de los chilenos en el seminario de Cuzco se centró en el perfil de la educación superior chilena actual, que presenta altos grados de mercantilización, así como un proceso de segmentación de instituciones de educación superior con la conformación de un bloque de universidades públicas y privadas cada vez más elitistas frente a otro bloque de universidades que disputan entre sí por recursos del Estado y de las empresas privadas para autofinanciarse. Este hecho es relevante, según los expositores chilenos, para pensar sobre cómo incorporar estrategias de interculturalidad en las universidades chilenas.

En el Perú, se considera que el acceso a la educación de los jóvenes indígenas es algo que viene ocurriendo desde hace un buen tiempo, pero sin medidas específicas para abordar las necesidades de los pueblos indígenas; es decir, al igual que en las escuelas primarias y secundarias los indígenas peruanos ingresan sin que se consideren sus lenguas y culturas (Montoya 2008; López y Machaca 2008). Los asistentes al seminario realizado en Cuzco consideraron incluso que en el caso peruano la situación es más dramática pues, a diferencia de otros países, en el Perú hay un déficit de organización política indígena. Incluso el autorreconocimiento o la autoadscripción a la categoría indígena o pueblos indígenas es casi inexistente y comienza a darse sólo en los últimos años, gracias a las movilizaciones en con-

tra de la instalación de grandes extracciones mineras en territorios indígenas.

El área mesoamericana, donde confluyeron experiencias de México, Guatemala, Nicaragua y Honduras es algo más diversa. En términos generales, se aprecian dispares avances. México exhibe avances sustanciales con la conformación de un sistema de universidades interculturales y con procesos de incorporación de lo indígena en universidades tradicionales. Frente a ello, Guatemala, siendo uno de los países con mayor población indígena en América Latina, presenta los más bajos ingresos de indígenas a la educación superior. Así, la preocupación central de las dirigencias indígenas guatemaltecas es el problema de la exclusión y el acceso. Se trata de un modelo donde las diferencias y las desigualdades que afectan a los pueblos indígenas son abismales. De este modo, la discusión sobre cómo debe ser la educación superior que requieren los pueblos indígenas queda algo postergada al lado del imperativo del acceso. La diferencia entre las distintas experiencias de los países del área queda en evidencia con el proceso desarrollado en Nicaragua a través de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN). Se trata de una de las experiencias más antiguas –fundada en 1992–, que actualmente se encuentra en un proceso de reflexión en cuanto sus objetivos, diseño curricular, formación docente y perfiles de egreso. La preocupación de URACCAN, en palabras de Guillermo Mclean, pasa también por revisar la relación con el proyecto de las regiones autónomas así como con su vinculación con el Estado. Lo interesante es que URACCAN, pese a estar inserta en un proyecto autonómico indígena, muestra algunos de los mismos problemas existentes en otras universidades con realidades bien distintas, como los del financiamiento, la adecuación curricular y el perfil de egreso de los estudiantes indígenas.

En la región amazónica conviven también diversas realidades, aunque los pueblos indígenas amazónicos de Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador y Perú poseen características en común relacionadas con la distribución geográfica de los indígenas, con procesos muy recientes de urbanización, provocados por los desplazamientos forzados o la

fuerte migración urbano-rural por razones económicas. El caso del Brasil destaca en esta área, pues pese a los avances en materia de políticas indígenas, la discusión sobre la incorporación de los pueblos indígenas a la universidad está mucho más atrasada que en otros países.[5] Asimismo, planteamientos como los de interculturalidad y ciudadanía son relativamente nuevos y aún no han sido incorporados del todo al debate sobre pueblos indígenas y educación superior.

En términos generales, el lugar de enunciación de la relación pueblos indígenas, ciudadanía intercultural y educación superior se encuentra fuertemente marcado por el papel del Estado en cuanto al reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, así como por la presencia o ausencia de movimientos indígenas, o bien por el carácter de la demandas que éstos tienen. El peso político de los movimientos indígenas frente al Estado, y la voluntad política de éste, es sustancial para comprender los mayores o menores grados de avance en materia de inclusión indígena en la universidad, así como los contenidos y prioridades de las demandas indígenas. Por otro lado, no se puede soslayar la importancia desequilibrante que tiene el mercado como regulador y organizador de los sistemas de educación superior en los distintos países de la región. En gran medida, las acciones del Estado están fuertemente influenciadas por el menor o mayor grado de influencia del mercado en las decisiones sobre la educación superior.

## Hacia una educación superior inclusiva: un debate por la educación ciudadana intercultural universitaria

¿Qué importancia tienen la ciudadanía y la interculturalidad, para la inclusión de los pueblos indígenas en la universidad? ¿Qué lugar ocupa

5 En todo caso cabe mencionar las experiencias llevadas a cabo por la Universidad Federal de Roraima, que presentó su experiencia del Núcleo Insikirán y el Programa Trilhas de Conhecimentos ejecutado por el Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), del Departamento de Antropología, del Museo Nacional y de la Universidad Federal de Rio De Janeiro.

la educación superior y la universidad en particular en la demanda de los pueblos indígenas? ¿Cuál ha sido la relación histórica entre la universidad y los pueblos indígenas? ¿Cómo es la universidad a la que aspiran los pueblos indígenas? ¿Cuál es el papel y la responsabilidad de las organizaciones y comunidades indígenas? ¿Cuál es el papel y la responsabilidad las universidades y otros actores? ¿Qué falta para lograr la construcción de una universidad más cercana a las aspiraciones e intereses de los pueblos indígenas? Estas son algunas de las preguntas que estuvieron en el centro de los debates de los tres seminarios. Como vimos en el apartado anterior, existen diversas visiones sobre la educación superior a la que aspiran los pueblos indígenas, visiones que se conectan con el contexto actual o con los procesos históricos que han vivido los pueblos indígenas en cada país. También se relaciona con los modelos de educación superior existentes en los países, con las políticas de Estado así como con el avance o retroceso de los derechos indígenas y la fuerza que despliegue la acción colectiva indígena en el espacio público. Por eso es que las respuestas a estas preguntas son de una gran diversidad a veces incluso contrapuestas entre los grupos indígenas de un mismo país. Los proyectos y las visiones de la universidad que los indígenas quieren, el papel y responsabilidad de las organizaciones y de las universidades tienen diversas versiones, órdenes y prioridades. Sin embargo, la mayoría de los actores que confluyen en esta compleja trama concuerda en algo fundamental: la universidad ha excluido a los pueblos indígenas y cuando los ha incorporado no ha considerado sus identidades y culturas.

## ¿Qué importancia tienen la ciudadanía y la interculturalidad, para la inclusión de los pueblos indígenas en la universidad?

Con esta pregunta comenzó el debate en los tres seminarios. Su propósito fue realizar un balance colectivo (dirigentes e intelectuales indígenas, representantes de instituciones de educación superior y de organizaciones no gubernamentales) de los procesos políticos y sociales de los últimos años, para luego conectarlos con las perspecti-

vas de análisis sobre el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior.

La evaluación sobre los avances y desafíos en materia de ciudadanía e interculturalidad es dispar en los diferentes países y en la perspectiva de los diferentes actores. Para algunos, se han registrado grandes avances en materia de reconocimiento de derechos y acceso a la ciudadanía. Sin embargo, otros señalan que, pese a los avances, los pueblos indígenas aún se encuentran rezagados pues existe la percepción de que las reformas legales no se aplican o son insuficientes para satisfacer sus demandas actuales.

Así, se reconocen los avances en materia legal pero al mismo tiempo se cuestiona su falta de implementación. Existe la idea de que la implementación y aún el retroceso de los derechos adquiridos por los pueblos indígenas se deben al avance de las políticas neoliberales nacionales, regionales e internacionales. Para el caso del área andina, se pone como ejemplo la implementación de políticas de EIB, en países como Bolivia y Ecuador, que han servido para hacer avanzar un conjunto de derechos, de reformas y de políticas que benefician a los pueblos indígenas (Grupo de Trabajo, Seminario Cuzco).

En Guatemala, uno de los grupos de trabajo del seminario realizado en esa ciudad señaló que el mundo en general y América Latina en particular han experimentado un cambio fundamental en materia jurídica, a raíz de la aceptación de algunas demandas históricas de los pueblos indígenas y del reconocimiento de algunos derechos colectivos, como el derecho a la lengua, a la cultura, al territorio y hasta el derecho a la autodeterminación. Tal reconocimiento y aceptación por parte de los Estados reunidos en Naciones Unidas, luego de más de una década de debate y negociación, tienen consecuencias para la comprensión de la noción de ciudadanía.

Históricamente, los Estados latinoamericanos han preferido entender ciudadanía únicamente como el derecho al voto, y la educación ciudadana se ha anclado en una educación cívica clásica que prioriza esta comprensión parcial de la democracia. En cambio, con la incorporación de las demandas indígenas se amplía la mirada sobre los derechos y consecuentemente sobre la ciudadanía.

Tarcila Rivera, dirigente de Asociación Chirapaq del Perú, rescata este proceso de avance en materia de ciudadanía y derechos indígenas, poniendo de relieve el papel que les ha cabido a las organizaciones y movimientos indígenas.

> Hay que reconocer el horizonte en que se produce este proceso, que es de 30 años. El movimiento indígena tiene una expresión diversa, no sólo es político, también hay redes de ONG, grupos temáticos, como manifestación específica del movimiento indígena y del rol que juega en el plano local, nacional e internacional. Por eso los resultados que se tienen en la ONU y otros espacios que se abren en el contexto internacional.

También hay avances y retrocesos, si se mira hace 15 años atrás hoy no están sólidos. Si se compara con el movimiento en los 80 y 90, hoy los indígenas están regionalizados. Estamos obligando a que los otros miren a los indígenas como sujetos plenos de derechos. (Tarcila Rivera, Seminario Cuzco, Perú)

En Guatemala, uno de los grupos de trabajo[6] señaló que la redefinición de la noción de ciudadanía no necesariamente se ha expresado a través de aportes sino más bien de retos. En muchos países, los movimientos indígenas han propuesto ampliar los derechos ciudadanos, sin ser escuchados. Por el contrario, se los criminaliza porque se les ve como un riesgo para el sistema. El ejercicio de los derechos culturales es un proyecto, no un hecho político evaluable como un aporte.

Ahora bien, en Guatemala, y otras naciones, señalan los integrantes del grupo, ese aporte o reto ha estado vinculado con la lucha por el reconocimiento de los derechos colectivos y la participación ciudadana. La llegada de Rigoberta Menchú a la política obligó a otros partidos políticos a incluir tanto en su agenda como en sus cuadros a población indígena.

---

6 Los siguientes párrafos corresponden a las conclusiones del Grupo de trabajo sobre ciudadanía e interculturalidad en el seminario realizado en Ciudad de Guatemala.

Rosalba Ipía (Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Colombia) señala que el aporte de los pueblos indígenas en el Cauca va en la vía de hacer reconocibles los derechos económicos, sociales y culturales. Señala que el Cauca ha sido uno de los departamentos más "copados" por los "ricos del país". Por lo tanto, ahí se juega la voluntad política del movimiento indígena para lograr alcanzar algunos objetivos.

En el Cauca, los indígenas han hecho aportes al proceso educativo que han sido incorporados al proyecto político de más largo alcance. Por otro lado, además de los aportes locales, los pueblos indígenas han contribuido también a nivel internacional. Se ha apostado a la participación para que la institucionalidad del Estado comprenda que los proyectos de desarrollo deben considerar a los indígenas. Estos aportes, señala Rosalba Ipía, han sido posibles gracias al trabajo de dirigentes, lideres, profesionales e investigadores del movimiento indígena.

En Nicaragua, según Guillermo Mclean, el movimiento indígena modificó los criterios para definir ciudadanía. Nicaragua se regía por la constitución española y sólo eran reconocidos los propietarios. Con la revolución sandinista, Nicaragua es definida como una nación multicultural, en la cual el ejercicio de los derechos culturales se vuelve parte de la condición básica para ser considerado ciudadano. Aun así, el Estado-nación sigue prevaleciendo sobre las comunidades étnico-culturales, no se ha adaptado a ellos, no ha incorporado sus nociones de autoridad. Los marcos jurídicos de los países latinoamericanos, a pesar de muchos avances constitucionales, no facilitan el ejercicio de una ciudadanía intercultural. Se trata todavía de una aspiración.

Por otra parte, se señaló en Guatemala que el movimiento indígena en América Latina ha contribuido al cuestionar el modelo de Estado-nación monocultural. Las propuestas alternativas a este modelo fueron planteadas por el movimiento indígena pero también por otras organizaciones no indígenas. Entre las propuestas están la autonomía, la EBI, la descolonización del saber y el poder, la formulación de un Estado plurinacional. La ciudadanía intercultural se plantea entonces como el ejercicio de los derechos humanos pero también de la ciudadanía étnica.

Otro derecho colectivo conquistado ha sido el derecho a ser juzgado en su propia lengua y de ser atendido en los hospitales respetando su origen cultural. Así, las demandas indígenas permitieron que muchos ciudadanos dejaran de ser imaginarios o ficticios y pudieran ejercer plenamente sus derechos.

Pero, quizá uno de los aportes más importantes de las luchas de los movimientos indígenas está en haber impulsado, junto con otros actores, una noción renovada de los derechos humanos. Se ha ampliado, por ejemplo, el debate en torno al supuesto antagonismo entre igualdad y diferencia y se ha avanzado en el reconocimiento de un repertorio de derechos reconocidos hoy como "derechos indígenas".

Asimismo, el movimiento indígena ha contribuido a recuperar y validar el conocimiento y la cultura indígena. El proceso de autovaloración de la cultura, generado en el contexto de los movimientos sociales, ha servido para que el resto de la sociedad y amplios sectores del mundo político y de la sociedad civil reconozcan y valoren no sólo el pasado indígena sino también sus potencialidades presentes y futuras, así como su aporte a la construcción de nuevas formas de ciudadanía. Por eso, hoy día se considera que estos conocimientos y culturas son un aporte al desarrollo de la humanidad.

Uno de los participantes en el seminario de Guatemala señala que en este país sólo a fines de los años 1970 se comenzó a hablar del "pueblo Maya", como consecuencia directa de las actividades, campañas y acciones de los pueblos indígenas. En 1987, se creó la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala y luego se reconocieron oficialmente los alfabetos mayas. Este proceso recibió un impulso con la conmemoración de los 500 años de la llegada de Colón a América, y con la suscripción de los Acuerdos de Paz de 1996, que incorporan diversos derechos indígenas. Así, se pasa de la dicotomía "ladino-maya" a "ladino" y "pueblos indígenas diversos". Todo este proceso ha ayudado a que la sociedad guatemalteca sea mucho más plural que antes. Sin embargo, en Guatemala la ciudadanía intercultural es aún un proyecto utópico, sólo alcanzable cuando existan condiciones de equidad.

Los movimientos indígenas con sus luchas, han ampliado los derechos económicos, sociales y culturales (DESC), como el acceso a la educación, la vivienda y la salud. Asimismo, a través de la demanda por el reconocimiento de derechos colectivos se viene exigiendo no sólo la propiedad de la tierra sino del territorio, el suelo y el subsuelo. Desde esta perspectiva de ampliación de derechos, los movimientos indígenas han contribuido a pensar Latinoamérica en conjunto.

Pero el aporte de los pueblos indígenas a la construcción de la ciudadanía y la interculturalidad no ha sido un proceso fácil y aún hoy se tienen diversas lecturas incluso al interior del movimiento indígena.

Desde la perspectiva de Guido Machaca (FUNPROEIB Andes, Bolivia), la transformación de la ciudadanía y el desarrollo de la interculturalidad tiene sentido cuando lo que está en juego es el reconocimiento de los indígenas como sujetos de derecho. Por eso la lucha por el Estado plurinacional implica la formulación de un proyecto de nueva ciudadanía, en tanto los indígenas desean ser reconocidos como sujetos colectivos. Si no se reestructura el Estado, difícilmente se puede hablar de una nueva ciudadanía. Machaca señala que, pese a los temores que existen en Bolivia por los cambios políticos en curso, es claro que los ámbitos de ciudadanía no se contraponen ni son excluyentes, se puede ser indígena y miembro del Estado nacional a la vez.

Desde una perspectiva más pesimista Gerónimo Romero (Unión de Comunidades Aymaras (UNCA), Perú) señala que el gobierno peruano ha cerrado las puertas a las demandas indígenas, y prácticamente les ha planteado a los indígenas que si quieren dejar de ser pobres tienen que dejar de ser indígenas. De allí que a los aimaras no se les reconozca aporte alguno. Al respecto señala que no se ha considerado la contribución que han hecho los aimaras a la economía nacional a través del control de los mercados de alimentos, como el de Lima, lugar en que se despliega y se actualiza la reciprocidad y la ayuda mutua. De esta manera, las prácticas de los indígenas, sus valores, concepciones y conocimientos pueden ser un aporte a una nueva ciudadanía.

Fernando García, del Programa de Formación de Maestros Bilingües para la Amazonía Peruana (FORMABIAP), reafirma algunos de los aspectos señalados por G. Romero, en cuanto a los aportes no reconocidos de los pueblos a la construcción de la ciudadanía. La pregunta es cómo los pueblos indígenas van a incidir en los programas e instituciones del Estado a partir de la transformación de la ciudadanía.

Los indígenas "se han tomado de una ciudadanía de hecho con sus propios códigos". Esto es lo que ocurre en el Perú "donde los indígenas ejercen su ciudadanía a su modo y de hecho, porque desde el Estado les ha cortado todo derecho", señala García, y agrega que el aporte de los pueblos indígenas es el derecho de preexistencia. Lo colectivo ha garantizado la pervivencia fuera de la comunidad. En este sentido, la sociedad dominante debiera reconocer estos aportes; es decir, debe haber una práctica de reciprocidad. El problema es que por ahora pareciera no existir esa posibilidad. La interrogante está en cómo se van a legitimar los derechos indígenas frente al Estado. Los reconocimientos plurinacionales en América Latina son avances pero no siempre se llevan a la práctica.

Finalmente, María Cecilia Álvarez (Universidad del Cauca, Colombia), señala que no se puede construir una ciudadanía sólo desde "lo propio y lo mío", pues la construcción de la ciudadanía es para la convivencia con el otro.

Y, ¿qué hay de la interculturalidad y la multiculturalidad? Los asistentes al seminario de Guatemala plantean que en ese país lo multi se refiere al conjunto de actores de la diversidad, pero –en cambio- se habla de interculturalidad para referirse sólo a los indígenas y no a los ladinos. También se precisa que el concepto de ciudadanía ha sido "contextualizado", a través de la reivindicación y reconocimiento de los derechos indígenas.

Además se rescata la interculturalidad como una concepción que tiene un contenido distinto al multiculturalismo pues se ha desarrollado más cerca de la realidad de América Latina:

> El multiculturalismo surgió en los países del norte marcados por los flujos migratorios, mientras que la interculturalidad emerge en el sur por la demanda de los pueblos indígenas. El multiculturalismo plantea

> el reconocimiento cultural. Se busca integrar a los inmigrantes para el adecuado funcionamiento del sistema. En cambio en la interculturalidad plantea transformar el Estado, para promover la justicia socioeconómica. En ese sentido el movimiento indígena contribuye a transformar el Estado.

En Guatemala el movimiento indígena también ha hecho una contribución al participar activamente en la gestión de los asuntos públicos. La ciudadanía es vista así no sólo como una condición jurídica sino como una actitud frente a la comunidad política. Como consecuencia, se crearon espacios de participación dentro del Estado (en el ejecutivo y legislativo), que permiten a la población indígena tener representantes en los lugares donde se toman decisiones, y fuera de él, mediante sus propias autoridades e instituciones políticas. De allí que el ejercicio del poder se ha pluralizado.

Además, destacan los asistentes al seminario de Guatemala, el movimiento indígena hizo que la ciudadanía se transformara en motivo de debate contemporáneo, forzó su reinvención como concepto al integrar los patrones socioculturales como criterios de pertenencia a las comunidades políticas. Asimismo, la presencia indígena en la política revitalizó el espíritu de la construcción de la nación en un contexto de globalización. Por otro lado, la solidaridad, el buen vivir a través del trabajo comunitario y la "mirada larga" son tres características de la cultura indígena que se insertaron en los debates ciudadanos. Por último, el movimiento indígena también aporto al mejoramiento del nivel socio-económico-cultural del país, al promover la distribución del presupuesto nacional con criterios étnicos.

## Propuestas en materia de ciudadanía e interculturalidad como aporte a la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior

Otro nivel de discusión en los seminarios se centró en el aporte que pueden hacer las nociones de ciudadanía e interculturalidad y particularmente la noción de ciudadanía intercultural, como forma

de pensar la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior desde una perspectiva más política y frente a los procesos de globalización neoliberal que orientan la mayor parte de las políticas educativas en la región.

En el seminario del Cuzco se señaló, por ejemplo, que los principales retos en materia de ciudadanía e interculturalidad son en primer lugar consolidar el movimiento indígena con actores políticos, académicos y sociales con capacidad de interlocución válida a nivel nacional, regional e internacional. Asimismo, se planteó la necesidad de construir alianzas con movimientos sociales, partidos políticos y actores internacionales así como desarrollar estrategias de socialización de los derechos con población indígena y no indígena; formar recursos humanos indígenas en alianza con universidades, en el tema de derechos indígenas y con otros centros de formación en el nivel nacional e internacional y repensar y ampliar la visión antropocéntrica de los derechos de los pueblos indígenas.

Por otra parte, en este mismo seminario se planteó que en existe una creciente necesidad por "deslindar" las diferencias entre multiculturalidad e interculturalidad. Por un lado, se trata de pensar la multiculturalidad como situación de hecho, pero también como proyecto político de la democracia liberal –en su postura multiculturalista–, mientras que la interculturalidad se encuentra conectada al proyecto político de los pueblos indígenas y a sus utopías.

Pero estos avances requieren la transformación del Estado y de los principios que lo orientan. Al respecto se señala la necesidad de repensar la situación de Estados con políticas multiculturales liberales y organizaciones y academia con visión más intercultural. Al mismo tiempo, se indicó que existe la necesidad de desmontar el discurso político de la interculturalidad elaborado por el Estado, que encubre visiones generadas en el multiculturalismo liberal. Se planteó el ejemplo de Chile donde el Estado, las ONG y las organizaciones de base tienen cada uno visiones distintas y a veces contrapuestas de lo que se entiende por interculturalidad.

## Algunas preguntas clave sobre la inclusión indígena en la educación superior

A lo largo de los tres seminarios se plantearon diversas preguntas que buscaban situar los distintos niveles del debate y del análisis de que participan los distintos actores involucrados para lograr una educación superior inclusiva o que recoja las demandas básicas de los pueblos indígenas en materia de formación, producción de conocimiento y profesionalización con sentido identitario y con apego a los derechos de los pueblos indígenas. Estas interrogantes están dirigidas a la educación superior, pero también a los pueblos indígenas y a los distintos actores comprometidos con los procesos de inclusión. Algunas de las interrogantes fueron formuladas por el equipo organizador de los seminarios pero otras surgieron de los debates mismos. El seminario del Cuzco sirvió en gran medida como una instancia que nos permitió como equipo pensar y reflexionar sobre cuáles eran las preguntas más pertinentes a ser abordadas en todo el proceso que involucró el proyecto.

### ¿Cuál ha sido la relación histórica entre la universidad y los pueblos indígenas?: “Los indígenas entran indígenas a la universidad y salen blancos”.

Una primera constatación, previa a la reflexión sobre los procesos de inclusión en la educación superior, se encuentra en la mirada a la educación primaria y media o secundaria. Así, Marcos Seizer (Centro Bartolomé de las Casas) señala que la mayor demanda de los pueblos indígenas por educación superior debe conectarse con la expansión que han sufrido durante los últimos años los niveles previos a la universidad. Pero, la expansión de la matricula no logra revertir las desigualdades, de tal modo que la apertura y el mayor acceso no logra reducir la brecha que existe entre indígenas y no indígenas. El afirmó que: “No es un problema de acceso, es un problema de la invisibilidad de los indígenas en la universidad. Además los indígenas entran indios y salen blancos”.

Al respecto Guido Machaca (FUNPROEIB Andes) reitera: "La demanda de acceso ya no es un tema relevante", el problema ahora para los indígenas es que "la universidad pública no responde a sus necesidades y demandas", y agrega "los indígenas dicen que la universidad no los ve".

¿Puede la universidad "ver" la diferencia cultural? ¿Es posible pensar en una universidad que entienda e incorpore los componentes básicos de las demandas indígenas? Javier Monroe, también del CBC, señala que el debate sobre el papel de la universidad se ha agudizado más aún debido a la diferenciación de las universidades. En los últimos años se ha hecho patente el surgimiento de universidades para pobres y de universidades para élites. Tal modelo segregado corresponde a lo que Monroe llama la "universidad neoliberalizada".

Pero además Monroe señala una segunda cuestión que está en la base del debate sobre universidad y pueblos indígenas y que incluso es previo a la constatación de que hoy existe un sistema neoliberalizado. Monroe plantea el problema de la "naturaleza" misma de la universidad. La universidad, señala, surge en Europa como una entidad reaccionaria y conservadora, encerrada en sí misma. Frente a este modelo cerrado y conservador es que desde el principio surgieron proyectos alternativos a la universidad. Por ello vale preguntarse, según Monroe, si el debate sobre la universidad puede enlazarse con los proyectos políticos de los pueblos indígenas o más bien se trata de cosas distintas. Está distancia entre dos formas de entender la formación de las personas se refleja en la idea de que la universidad para los pueblos indígenas ha sido históricamente un medio para dejar de ser indígena cuando los que ingresan a la universidad provienen del mundo rural. La universidad es un agente modernizador y transformador de lo étnico. Los mismos indígenas formados en la universidad actual se convertirían en "agentes" de la modernización.

En el Cuzco, algunos asistentes señalaron que incluso los proyectos de universidades indígenas siguen la lógica de las universidades tradicionales lo que permite que los estudiantes sigan finalmente el mismo camino de quienes estudian en universidades que no tienen el status de universidades indígenas.

Roberto Morales (Universidad Austral de Chile) insistió también en que el problema reside en el tipo de racionalidad que representa la universidad frente a los pueblos indígenas. Por eso, señala que "se debe precisar de que hablamos cuando hablamos de universidad, cómo se está formando la gente". Y agrega como ejemplo el caso chileno, donde la universidad pública ha recibido el impacto directo de la modernización neoliberal. Por lo tanto, vale preguntarse a "qué grupos de poder e intereses responde la universidad. Hay universidades para todos, para distintos grupos de poder". La universidad es una expresión concreta de los grupos de poder, de allí que sea menester preguntar a las organizaciones indígenas cuál va a ser la estrategia frente a esta realidad.

Los representantes indígenas en los seminarios concordaron una mirada más o menos común: que la universidad ha negado el pensamiento y el saber indígena, por lo mismo la universidad es y ha sido "un centro de formación profesional, para obtener trabajo" (Tarcila Rivera, CHIRAPAQ, Perú). Frente a esto lo que se debe hacer es desmitificar la universalización de la universidad (Valentín Valentín Arispe, FUNPROEIB Andes, Bolivia).

Frente a esta supuesta clausura de la universidad existen voces divergentes. Por una parte, señala María Cecilia Álvarez Bejarano (Universidad del Cauca, Colombia), es claro que el movimiento indígena nunca ha pretendido desconocer al otro, más bien ha impulsado el diálogo de saberes en igualdad de condiciones. Por lo demás, precisa que "lo propio está tan permeado que ya no se sabe qué es lo propio". Por lo tanto la universidad "debe ceder al pensamiento de que los estudios superiores se pueden lograr sólo desde la perspectiva formal moderna". Asimismo, reitera que para que los avances en interculturalidad continúen en la universidad tiene que haber apoyo del movimiento indígena y de las universidades indígenas, las cuales, a su vez, no deben encerrarse sólo en el conocimiento indígena.

Finalmente frente a la pregunta de qué ha significado la universidad para los pueblos indígenas la respuesta es que la formación recibida desde la universidades genera profesionales con pérdida de conocimientos, occidentalizado, status profesional. Que los sistemas educativos no

consideran los conocimientos indígenas y cuando se los hace hay una tendencia a la "folclorización" (Grupo de trabajo del Cuzco).

## ¿Cómo es o debe ser la universidad a la que aspiran los pueblos indígenas?

Si la universidad ha impedido el desarrollo de los pueblos indígenas a partir de sus demandas específicas, si ha significado un espacio de blanqueamiento, cuál es la universidad a la que aspiran los pueblos indígenas y los distintos actores involucrados en permear la universidad con los intereses indígenas. "Lo que se pide –señala G. Machaca- es la interculturalización de la universidad, lo que implica la incorporación del conocimiento indígena, porque hasta ahora hay una hegemonía de la cultura y la lengua dominante". Y agrega: "Si la universidad no se interculturaliza es inminente la creación de universidades indígenas. En Bolivia hay más de 20 proyectos de universidades indígenas".

Entonces, ¿qué puede aportar la universidad a los pueblos indígenas? ¿Para qué capacitarse? ¿Cómo debe ser la universidad para que no blanquee a los indígenas?: "La universidad tiene que consolidar la identidad indígena, tiene que valorar el conocimiento indígena" –señala uno de los asistentes al seminario de Cuzco. Por eso se requiere un nuevo proyecto de universidad capaz de acoger las demandas indígenas, de trasmitir las aspiraciones de las organizaciones, y de dar cuenta de las necesidades que hoy tienen los pueblos indígenas.

> ¿Para qué son las universidades y qué queremos hacer con las universidades? No podemos seguir en la corriente del mundo de la globalidad. Hay una crisis política ideológica en el mundo occidental. Lo intelectuales del mundo occidental están buscando otras alternativas ¿qué alternativas buscan los pueblos originarios?
> Es difícil transformar las universidades porque los profesores ya están actuando con una lógica difícil de cambiar (Félix López, Consejo Educativo Aymara, Bolivia).

En esta misma línea, Walter Gutiérrez, ex Constituyente boliviano, señala que "cuando se habla de universidad indígena ya se dis-

crimina, por lo tanto lo que debiera haber es una universidad abierta a los pueblos indígenas. La universidad debe salir, para resolver los grandes problemas que tienen las regiones. La universidad debe ir a la comunidad".

Finalmente lo que se puede extraer de los distintos grupos de trabajos son algunas de las siguientes conclusiones:

- La universidad debe comprometerse a acompañar a los pueblos indígenas.
- Los propios actores indígenas deben definir el tipo de universidad y de currículos que quieren.
- Se debe institucionalizar espacios de diálogo entre universidades y organizaciones indígenas.
- Los pueblos originarios son los que van a ayudar a replantear el modelo de universidad.
- La universidad debe reconocer el aporte de los indígenas en cuanto a lo colectivo e individual, la reciprocidad, la solidaridad. Son valores que pueden contribuir a un nuevo proyecto de universidad.
- La universidad debe reconocer ciertos atributos de los pueblos indígenas como la relación que ellos plantean entre los seres humanos y la naturaleza, una visión no antropocéntrica.
- La apertura de la universidad a los pueblos indígenas plantea mayor democracia, democracia étnica.
- Se aspira a institucionalizar la interculturalidad en las universidades.

## ¿Cuál es el papel y la responsabilidad de las organizaciones y comunidades indígenas en la construcción de una universidad abierta a los pueblos indígenas?

Otra de las preguntas planteada en los seminarios se refiere al papel y la responsabilidad de las organizaciones y comunidades indígenas en la construcción de una universidad abierta a los pueblos indígenas.

Al respecto, uno de los planteamientos que se abordó se refiere a la diversidad de los pueblos indígenas y a las distintas formas de representación y expresión de sus identidades. Esto es importante porque muestra que la visión sobre la universidad que tienen los pueblos indígenas no es una sola. Es más bien es diversa y por lo tanto a lo que se debe aspirar es a un diálogo respetuoso: "Respetar las formas de hablar que tenemos, escucharnos a todos. Si aceptamos que somos diversos pues va a ser difícil llegar a convergencias rápidas" (Fernando García, FORMABIAP, Perú).

Escucharse no es sólo un ejercicio dialógico; el diálogo exige un proceso de legitimación creciente y cada vez más complejo. Pensar en una universidad que considere las lógicas indígenas implica sistematizar sistemas propios de formación y a la vez formar "universidades comunales", señala F. García. Asimismo, se requiere la formación de formadores pues los educadores que existen no están de acuerdo con la realidad de las comunidades. García señala que los formadores indígenas deben recibir formación de los sabios de la comunidad así como de la comunidad misma. Además plantea que los indígenas que han logrado una preparación en el sistema formal "fuera de la comunidad" deben apoyar a los equipos de sabios.

Por lo tanto, la construcción de un proyecto de universidad para los pueblos indígenas implica la formación de equipos diversos compuestos por profesionales no indígenas, sabios, dirigentes y profesionales indígenas.

Rosamel Millamám (Universidad Católica de Temuco, Chile) señaló que el movimiento indígena debiera tener mayor control sobre los estudiantes indígenas, pues éstos deben contribuir en los proyectos político-sociales de los pueblos indígenas. Además, señala Millamán, se debe buscar estrategias para institucionalizar la participación del movimiento indígena al interior de la universidad.

Por otro lado, Roberto Morales (Universidad Austral de Chile) señala que "no estamos en condiciones de construir una universidad intercultural sino de interculturalizar espacios". Para ello se deben crear mecanismos y políticas de discriminación positiva al interior de las universidades.

Finalmente, Tarcila Rivera (CHIRAPAQ, Perú) señala que el problema de la educación superior implica a indígenas y a no indígenas. Destaca que "si no hacemos el esfuerzo de un diálogo, no habrá posibilidad de vivir juntos". Agrega que a los pueblos indígenas se les propone proyectos interculturales, pero, en realidad, ellos siempre han sido interculturales. Lo que falta para avanzar es el pleno reconocimiento de los derechos indígenas. Sólo de esa manera será posible la construcción de un proyecto de educación superior que incorpore los verdaderos intereses de los pueblos indígenas.

## ¿Qué falta para lograr la construcción de una universidad más cercana a las aspiraciones e intereses de los pueblos indígenas?

Pero qué es lo que falta para lograr la construcción de una universidad más cercana a los intereses y aspiraciones de los pueblos indígenas. Las propuestas de los asistentes a los seminarios van desde los planteamientos más pragmáticos hasta las propuestas de carácter más político. Así, algunos participantes señalan que se deben equiparar los rangos existentes en la universidad, las jerarquías, los mecanismos de equidad en el acceso, los títulos y los grados. Asimismo, se debe aprovechar y sistematizar el legado de la EIB.

Falta además producir metodologías nuevas que permitan sistematizar y aplicar formas de conocimiento distintas a las oficiales. Se debe incluir a la comunidad como actor principal en la generación de acciones destinadas a incorporar el conocimiento indígena.

Para lograr un proyecto de universidad desde la perspectiva de la educación ciudadana intercultural se debiera incorporar la "lógica indígena" desde la educación primaria hasta la universidad. Se propone también "que los profesores indígenas den status al conocimiento de los pueblos indígenas".

Se plantea también que para avanzar en la incorporación de los pueblos indígenas en la educación superior se debe replantear los fundamentos epistemológicos de las universidades. Por ejemplo, se propone que debe haber una revisión crítica del conocimiento universal y del conocimiento científico.

**La universidad soñada**[7]
**Manaos, Brasil**
Sueño …

"Una universidad como espacio de diálogo entre las diversas culturas. Un espacio pluri, multi, inter e intracultural que posibilite la construcción de nuevos conocimientos la revitalización y fortalecimiento saberes tradicionales, así como formal valores y posturas críticas frente a realidades socio-históricas, políticas y económicas de las sociedades".

"Antes que nada, una universidad que tenga como meta la humanización, que considere la diferencia (no para justificar las desigualdades) un valor y por tanto, que acoja diferentes modos de expresar la humanidad que nos constituye. Una universidad que tenga compromiso con la construcción de un orden social justo y que tenga menos discursos y más acciones efectivamente democráticas".

"Sueño con una universidad donde nuestros sabios reunidos puedan reproducir y compartir nuestros conocimientos a otras culturas para beneficio de la humanidad".

"Una universidad abierta que respete y contemple las demandas de los habitantes de este país, independientemente de etnia".

"Una universidad que garantice una formación integral y no sólo técnica, que eduque para la tolerancia y el respeto a las diferencias".

"Una universidad que tenga por principio el diálogo constante y abierto en busca de los mejores caminos para la sociedad brasileña".

"Sueño con una universidad basada en prácticas que fortalezcan las identidades étnicas y promuevan el desarrollo… En esta universidad el "saber tradicional" debe ser la base para los demás saberes".

"Los conocimientos occidentales deben contribuir para que los indígenas conozcan sus derechos y sepan lidiar con dignidad en la compleja realidad entre indios y no indios".

---

7 En el Seminario realizado en la ciudad de Manaos, Brasil, se pidió a los asistentes que escribieran brevemente una frase en la que dijeran cuál es la universidad soñada en relación a los pueblos indígenas.

"Una universidad que consiga valorizar la contribución de las culturas indígenas. Una universidad que invite a los pueblos indígenas para aprender con ellos. Este espacio debe buscar aproximarse a los conocimientos indígenas y llevarlos adentro de la academia".

"Una universidad donde esté reconocido el saber y el conocimiento indígenas, tal como son reconocidos el saber y conocimiento occidentales. Más alerta, que cambie su mentalidad para poder incorporar los conocimientos indígenas. Donde haya más profesores y alumnos indígenas para que sean ellos los que sistematicen sus conocimientos".

"Una universidad que incorpore nociones de interculturalidad y ciudadanía obligatoriamente dialoga siempre. Y dialoga con todo los actores incluidos en el procesos de forma respetuosa frente a todas las diferencias".

"La universidad de las diferencias no se hace entre cuatro paredes. No sólo se dedica a transmitir conocimientos: los construye de forma colaborativa. La universidad de todos es un proyecto colectivo con una nueva visión de mundo. Es un proyecto reelaborado siempre, que no se conforma con la vieja academia. Busca lo nuevo, transforma realidades, traspasa fronteras, une lo viejo con lo nuevo".

"La universidad que sueñan los pueblos indígenas es una universidad de excelencia, que viene a atender las demandas de los comunidades, que busca el progreso intelectual y tecnológico, que sea pensada, planeada, reflexionada y discutida junto con los indígenas, para formar jóvenes indígenas críticos, reflexivos, emprendedores y defensores de sus derechos y del reconocimiento de sus culturas".

"Me gustaría ver una universidad que incorpore saberes y conocimientos de los pueblos indígenas de los programas universitarios, sin dejar de lado las tecnologías avanzadas. Además adecuando las especialidades que necesita la región de cada país".

De esta manera lo que falta para lograr la incorporación de los pueblos indígenas en la educación superior es un conjunto de medidas que van desde la incorporación del saber indígena y de un marco adecuado para su reconocimiento y legitimación hasta los procesos de reconocimiento de derechos para la transformación intercultural de la educación superior.

## Conclusiones

Cómo reflexionaba Santiago Bastos en torno al caso de Guatemala, para los pueblos indígenas la educación superior ha significado más que un derecho un privilegio. La exclusión de los pueblos indígenas del sistema universitario es reflejo de una ciudadanía restringida donde lo étnico, la cultura y las identidades han sido confinados al pasado y a la tradición. La exclusión de los indígenas de la educación superior es el reflejo de la modernidad latinoamericana, inacabada, incompleta o constituida sobre la base de múltiples fragmentos que se repelen entre sí. Es, asimismo, el resultado de la negación y la exclusión que por siglos han vivido los pueblos indígenas no sólo de la educación superior sino de la mayor parte de los ámbitos que constituyen la sociedad política.

La universidad es hoy por tanto un campo de disputa, un espacio politizado donde los pueblos indígenas han puesto una parte importante de sus energías. Primero, como forma de acceder a mejores condiciones de vida, de superar la pobreza, de lograr asenso social y reconocimiento. La profesionalización, el acceso a mayores niveles de conocimiento y aprendizaje son parte de un proceso de integración de los pueblos indígenas que tiene además entre sus fines romper con la discriminación y acceder a un nuevo status dentro de la comunidad y la nación. Se trata entonces de una integración carente de reconocimiento de la diferencia, apartada de toda intencionalidad política que busque reconocer al otro como distinto.

El problema es que la universidad ha sido parte fundamental del proyecto modernizador, no sólo en América Latina, sino en el mundo en general. Pensar la universidad desde esta perspectiva, así como sus posibles adaptaciones o transformaciones, es una tarea difícil. Algunos de los asistentes a los seminarios señalan que para que la universidad pueda integrar las demandas indígenas debe cambiar de manera profunda. Pero este cambio sólo es posible si se interculturaliza la universidad; es decir, si ella encuentra los mecanismos adecuados para una integración virtuosa de distintas formas de conocimientos y distintas lógicas de comprensión, transmisión y

reproducción. Es claro que ello sólo puede suceder a través de un cambio en el balance de poder, pero también a partir de un proceso de convicción de hegemonía producida por los distintos actores políticos y sociales concertados para esto. Realizar este cambio significa además transformar el contexto, el ambiente y el marco en que se desenvuelve la universidad hoy. El reconocimiento del derecho a la diferencia, de los derechos indígenas, pensados como elementos constitutivos de las nuevas formas de entender la ciudadanía es parte de los nuevos escenarios en que se mueve la universidad. El problema es si la universidad, la educación superior en general, es permeable a estos procesos. Es claro que hasta ahora el ingreso de los pueblos indígenas a las universidades ha tenido más bien un sentido cuantitativo, salvo claro está las cada vez más numerosas excepciones de instituciones de educación superior que se preocupan por realizar procesos de integración o acogida de estudiantes indígenas con un sentido de respeto y reconocimiento de las diferencias culturales, las identidades y los derechos derivados de éstas.

Sin embargo, existen sectores que platean que la universidad seguirá siendo un especio de blanqueamiento, un lugar despojado de diferencia y en el cuál subsiste el viejo sueño de la homogeneidad sociocultural. Este proceso es aún más complejo actualmente, pues, como lo hemos señalado el sistema de educación superior y las instituciones de educación superior en general, están cada vez más influenciadas por el sistema económico de mercado. En este sentido, la mercantilización puede ser una de las principales causas para que algunas universidades se resistan a transformar las estructuras tradicionales, con el fin de reconocer la diferencia cultural. El mercado, sin embargo, puede ser un mecanismo que convierta lo étnico en un nuevo nicho para la captación de una matrícula universitaria cada vez más creciente. El problema es hasta qué punto la transformación de lo étnico como nicho de mercado adecuado a las necesidades de las universidades actuales logra cumplir con las expectativas y demandas de los pueblos indígenas.

Como hemos visto, en países como Perú y Guatemala, existe la idea más generalizada de que el sistema universitario no puede cam-

biar su lógica interna y por lo tanto lo que se puede esperar es sólo una transformación parcial. Por lo mismo, hay quienes apuestan a proyectos diferentes o alternativos. Si la universidad es la representación de la modernidad, un tipo de conocimiento y una lógica determinada de reproducción del saber, entonces los pueblos indígenas, señalan algunas organizaciones, deben aspirar a un proyecto distinto, un proyecto que para algunos pasa por rechazar la universidad como modelo para la formación y la transformación social. O bien, buscar espacios alternativos, que sin pretender transformar la universidad, para dar continuidad al conocimiento y el saber indígena, a sus lenguas propias y a sus formas de entender la formación y el aprendizaje.

De esta manera, los procesos de consulta realizados por el proyecto *Acciones de seguimiento en educación ciudadana en contextos multiétnicos de América Latina* realizado por un equipo de la Fundación para la Educación en Contextos de Pluriculturalidad y Multilingüismo en América Latina (FUNPROEIB Andes), muestran una gran diversidad de voces, algunas contrapuestas, otras en búsqueda de consenso y de acuerdos. Lo claro es que el problema de la incorporación de los pueblos indígenas en la educación superior es un tema relevante para las organizaciones, las comunidades y los diversos actores que implicados. Aquí hemos intentado realizar una sistematización que refleje las diversas posturas y visiones y que permita a su vez contar con un conjunto de herramientas e ideas para la acción. Una parte importante de las decisiones están en manos de las propias universidades y del sistema de educación superior en su conjunto, pero estas decisiones no pueden ser llevadas a buen término si no es a través del diálogo con los movimientos indígenas. Tampoco es posible avanzar de manera más decidida si no se consideran los estándares de derecho que hoy enmarcan los procesos de ciudadanización de los pueblos indígenas en el continente. Reconocer la diversidad es apenas una parte del camino para interculturalizar la universidad.

Como señalamos en otro estudio (Bello 2009:23), una política de inclusión debiera contemplar un conjunto de medidas para avanzar en la transformación de las instituciones de educación superior. La primera de ellas es la formulación de una “política de reconocimiento”

que busque poner el tema de la diferencia en el espacio público. Reconocer al otro en su legitimidad como diferente significa devolverle su dignidad y sus derechos en tanto diferentes. Así como la falta de reconocimiento ha implicado para ciertos grupos, como los pueblos indígenas, su negación, exclusión o marginación, el reconocimiento es el primer paso para su dignificación, pero éste, a su vez, debe ser el impulso para el reconocimiento de sus derechos, entre los cuales se encuentra el acceso a una educación superior que recoja al menos una parte de sus necesidades y demandas.

## Referencias

Ansión, J.
2007 "La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de interculturalidad". En J. Ansión y F. Tubino (eds.), *Educar en ciudadanía intercultural*. Temuco-Lima: Universidad de La Frontera, Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Barreno, L.
2003 "Educación superior indígena en América Latina", En UNESCO-IESALC (comp.). *La educación superior indígena en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Bello, A.
2004 *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: CEPAL-GTZ.
2006 "Ciudadanía y derechos indígenas en América Latina". En CELADE, *Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: información sociodemográfica para políticas y programas*. Santiago de Chile: CEPAL.
2008 "Ciudadanía intercultural en América Latina: la búsqueda de un marco conceptual". En S. Alfaro, J. Ansión y F. Tubino (eds.), *Ciudadanía intercultural, conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
2009 "Diversidad cultural y políticas públicas para una Educación Superior inclusiva en Chile y América Latina". *Revista ISSES* No. 5. Fundación Equitas, Santiago.

Brunner, J.J.
2006 *Mercados universitarios: Ideas, instrumentaciones y seis tesis en conclusión*. Proyecto FONDECYT N°1050138: "Educación Superior Universitaria 1990-2004: Mercado y Regulaciones". Manuscrito.

Fundación Equitas
2008 Número monográfico. Datos para el debate. en *Revista ISEES-Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*. No. 1. Marzo.

Kymlicka, W.
1996 *Ciudadanía multicultural*. Buenos Aires, Barcelona: Paidós.

Kymlicka, W. y W. Norman
1997 "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía". *Ágora*, No. 7. 5-42.

Linklater, A.
1998 *The Transformation of Political Community.* Columbia: University of South Carolina Press.

López, L.E. y G. Machaca
2008 "Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú: un desafío para las políticas de equidad". *Revista IESS*, Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior No. 2. 13-62.

López, L.E., R. Moya y E. Hamel
2007 *Pueblos indígenas y educación superior en América Latina*. Documento de Base. Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina de Tepoztlán, México, marzo 2007. México, D.F.: Programa Nación México Multicultural de la Universidad Autónoma de México y PROEIB Andes.

Mato, D.
2008 "Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina". En D. Mato (ed.), *Diversidad Cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Bogotá: IESALC-UNESCO.

Mignolo, W.
2003 *Historias locales / diseños globales. Colonidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. España: AKAL.

Montoya, R.
2008 "Ausencia de culturas indígenas en la educación peruana". *Revista IESS*, Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. No. 2. 119-132.

Naciones Unidas
2007 *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, A/RES/61/295, 10 de diciembre de 2007, Asamblea General.

Naciones Unidas
2005 Los derechos humanos y las cuestiones indígenas. *Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas*, *Rodolfo Stavenhagen*, E/CN.4/2005/88 6 de enero de 2005, Comisión de Derechos Humanos.

Quijano, A.
2004 "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En R. Pajuelo y P. Sandoval (comps.). *Globalización y diversidad Cultural*. Lima: IEP.

SITEAL
2007 *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO, IIPE-UNESCO, OEI.

Este libro es una invitación para todos aquellos que creen que la transformación social y el alcance de una igualdad simétrica y con equidad no son sólo deseables sino posibles. Por eso, mira la escuela y la educación en general, en tanto espacios privilegiados para la formación de las nuevas generaciones. Dado que se trata de modificar la conciencia nacional que la escuela históricamente forjó, hoy nos toca apuntar a la transfomación de esa misma conciencia por la vía de la interculturalización, para lo cual cabe poner en marcha en una educación ciudadana intercultural para todos, indígenas y no-indígenas.

Tal situación nos coloca ante la necesidad de instalar o de profundizar el diálogo entre el movimiento indígena y el mundo académico en torno al papel que debe cumplir la educación en estos nuevos tiempos de redefinición identitaria, cultural y política en la región. Tal intercambio intercultural e interétnico debe además situarse en el marco de la lucha frontal contra el racismo y la discriminación que aún marcan la vida social de la región y que obstaculizan la consolidación y el ejercicio de la democracia.




ISBN: 978-99954-1-248-7
9 789995 412487